

Ludwig-Maximilians-Universität München

Department für Pädagogik und Rehabilitation



**UNTERSTÜTZUNG DURCH DEN
MOBILEN SONDERPÄDAGOGISCHEN DIENST
– FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN –
AUS SICHT DER BETREUTEN SCHÜLERINNEN
UND SCHÜLER**

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Marion Honka
aus München

Erstgutachterin: Prof. Dr. A. Leonhardt
Zweitgutachter: Prof. Dr. J. Kahlert
Drittgutachter: Prof. Dr. F. Peterander

Tag der mündlichen Prüfung: 29. Juni 2016

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	8
1 Einführung	9
1.1 Ausgangslage und Anliegen der Untersuchung.....	9
1.2 Verortung im Gesamtforschungsprojekt	11
1.3 Aufbau der Arbeit	16
2 Schüler mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule	18
2.1 Personenkreis der Schüler mit Hörschädigung.....	18
2.2 Integration/Inklusion im Kontext Schüler mit Hörschädigung	21
2.3 Integrative/inklusive Schulformen für Schüler mit Hörschädigung	25
2.3.1 Schulsettings für Schüler mit Hörschädigung	25
2.3.2 Schulsettings für Schüler mit Hörschädigung in Bayern	28
3 Das Unterstützungsangebot des MSD im Förderschwerpunkt Hören.....	34
3.1 Gesetzliche Verankerung des MSD in Bayern.....	34
3.1.1 Gesetzliche Legitimierung	34
3.1.2 Fachspezifische Organisationsstrukturen	36
3.2 Aufgabenbereiche des MSD-Hören.....	38
3.2.1 Aufgabenbereich Diagnostik.....	39
3.2.2 Aufgabenbereich Beratung.....	41
3.2.2.1 Grundlegendes zur Beratungstätigkeit im MSD	41
3.2.2.2 Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten.....	43
3.2.2.3 Beratung von Lehrkräften und Schulverantwortlichen	45
3.2.2.4 Beratung von Schülern mit Hörschädigung	47
3.2.3 Aufgabenbereich Unterrichtshilfen.....	49
3.2.4 Aufgabenbereich Informations- und Fortbildungsveranstaltungen	54
3.3 Zielsetzung einer ganzheitlichen Integration.....	56
3.3.1 Aspekte der schulischen Integration.....	57
3.3.2 Aspekte der sozialen Integration	60

3.3.3	Aspekte der personalen Integration	63
4	Darlegung der Untersuchung	67
4.1	Einbettung in den Forschungskontext	67
4.2	Forschungsziel und Forschungsfragen	69
4.3	Forschungsmethode Gruppendiskussion	71
4.3.1	Methodologische Verortung und inhaltliche Begriffsklärung	71
4.3.2	Gruppendiskussion mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen	75
4.3.3	Begründung der Gruppendiskussion im vorliegenden Forschungsprojekt	79
4.4	Einhaltung der Grundzüge qualitativer Forschung	81
4.5	Datenerhebung	83
4.5.1	Erhebungsinstrumente	84
4.5.1.1	Aufbau und Konzeption der Gruppendiskussion	84
4.5.1.2	Inhalte des Kurzfragebogens	90
4.5.2	Organisation und Durchführung der Gruppendiskussionen	91
4.5.3	Dokumentation und Transkription der Daten	93
4.6	Analyse- und Auswertungsverfahren	95
4.6.1	Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse	96
4.6.2	Entwicklung des Kategoriensystems	98
4.6.3	Aufbau und Struktur der Ergebnisdarstellung	101
4.7	Untersuchungsteilnehmer	103
4.7.1	Grundgesamtheit und Stichprobe	104
4.7.2	Angaben zur Gruppenverteilung	105
4.7.3	Soziodemographische Angaben	107
5	Darlegung und Diskussion der Ergebnisse	114
5.1	Kontakt zum MSD-Hören	114
5.1.1	Aktueller Kontakt zum MSD	114
5.1.2	Kontakthäufigkeit	118
5.1.3	Kontaktformen	125

5.1.4	Gestaltung des Schülerkontakts	133
5.1.4.1	Auftreten des MSD in der Klasse	134
5.1.4.2	Organisation und Durchführung eines Schülergesprächs	139
5.1.4.3	Inhalte eines Schülergesprächs	146
5.1.5	Unterstützungsempfinden	151
5.1.5.1	Einbindung in den Beratungsprozess	152
5.1.5.2	Nutzen des MSD-Angebots	156
5.1.5.3	Wertschätzung des MSD-Angebots.....	162
5.2	Unterstützung der schulischen Integration.....	165
5.2.1	Äußere Rahmenbedingungen	166
5.2.1.1	Raumakustische Bedingungen.....	166
5.2.1.2	Klassengröße	172
5.2.1.3	Sitzplatzregelung.....	174
5.2.2	Technische Versorgung	180
5.2.2.1	Individuelle Hörhilfen	180
5.2.2.2	Individuelle Verstärkeranlage	185
5.2.3	Unterrichtsanforderungen und Lernsituation.....	193
5.2.3.1	Sprachverstehen und Gesprächsverhalten.....	193
5.2.3.2	Nachfragen und Verständnisabsicherung.....	202
5.2.3.3	Lern- und Prüfungsumfang.....	205
5.2.3.4	Mitschreiben im Unterricht.....	209
5.2.3.5	Hausaufgaben.....	213
5.2.3.6	Situation im Sport- und Schwimmunterricht.....	216
5.2.4	Regelungen zum Nachteilsausgleich.....	221
5.2.4.1	Zeitverlängerung	221
5.2.4.2	Budgetstunden	225
5.2.4.3	Optimierte Leistungsbewertung	228
5.2.4.4	Nachteilsausgleich bei Hörverständnisleistungen.....	230

5.2.4.5	Umgang mit einem Nachteilsausgleich.....	241
5.2.5	Lehrer und Schulleitung	251
5.2.5.1	Information und Aufklärung der Lehrer bzgl. Hörschädigung	251
5.2.5.2	Unterstützung durch Lehrer.....	262
5.2.5.3	Unterstützung durch Schulleitung.....	269
5.3	Unterstützung der sozialen Integration	274
5.3.1	Soziale Integration in die Klasse	274
5.3.1.1	Information und Aufklärung der Mitschüler bzgl. Hörschädigung	275
5.3.1.2	Klasseneinbindung.....	287
5.3.2	Kontakte in der Freizeit	294
5.3.2.1	Kontakte zu Gleichaltrigen	294
5.3.2.2	Freizeitgestaltung.....	298
5.3.3	Familiäre Situation	302
5.4	Unterstützung der personalen Integration.....	308
5.4.1	Umgang mit der eigenen Hörschädigung	308
5.4.2	Kontakt zu Personen mit Hörschädigung.....	317
5.4.3	Eigenständiges Handeln	327
5.4.3.1	Selbständigkeit versus Unterstützungsbedürfnis	327
5.4.3.2	Eigenaktive Kontaktierung des MSD	335
5.5	Ergänzungen aus dem Kurzfragebogen	340
6	Reflexion der Ergebnisse	345
6.1	Reflexion der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen.....	345
6.2	Empfehlungen für die Tätigkeit des MSD-Hören.....	359
6.3	Reflexion der Ergebnisse hinsichtlich des Forschungsvorgehens.....	372
7	Resümee und Ausblick	375
	Abbildungsverzeichnis	382
	Tabellenverzeichnis	385
	Literaturverzeichnis.....	386

Anhang	400
--------------	-----

Anhang 1: Zusammenschau der Folgerungen für die Tätigkeit des MSD nach
Kategorien

Anhang 2: Zusammenschau der Empfehlungen für die Tätigkeit des MSD nach
Aufgabenbereichen

Abkürzungsverzeichnis

ALP	Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Bayern)
AVWS	Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
BBH	Berufsverband Bayerischer Hörgeschädigtenpädagogen
BDH	Berufsverband Deutscher Hörgeschädigtenpädagogen
BLLV	Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband
CI	Cochlea Implantat
Coda	Children of Deaf Adults
DGS	Deutsche Gebärdensprache
DSB	Deutscher Schwerhörigenbund
FM-Anlage	Frequenz-Modulations-Anlage, synonymer Gebrauch für individuelle Verstärkeranlage, unabhängig von der Übertragungsweise (vgl. 5.2.2)
FÖZ-Hören	Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören
HG	Hörgerät
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
KMK	Kultusministerkonferenz
KMS	Kultusministerielles Schreiben
MSD	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst
MSD-H/Hören	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst, Förderschwerpunkt Hören
MSH	Mobile Sonderpädagogische Hilfe
NTA	Nachteilsausgleich
PAB	Pädagogisch-audiologische Beratungsstelle
SchILf	Schulinterne Lehrerfortbildung
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)

1 Einführung

1.1 Ausgangslage und Anliegen der Untersuchung

Ohne die Betroffenen – Jugendlichen oder Erwachsenen – mit ihren konkreten individuellen Erfahrungen, Bewertungen und Wünschen, aktiv von Anfang an mit in diesen Prozess einzubeziehen, lässt sich Inklusion nicht befriedigend leisten. Die Lebensgeschichten hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher sind der Fundus, aus dem man schöpfen kann und schöpfen muss, um lebensdienliche Förder- und Entwicklungskonzepte auf den Weg zu bringen (HINTERMAIR 2009, 21).

Die integrative Beschulung von Schülerinnen und Schülern¹ mit Hörschädigung² an der allgemeinen Schule³ ist seit Jahrzehnten ein gängiges Modell subsidiärer Sonderpädagogik (vgl. SCHOR 1998, 2002). Es fand bereits Anwendung bevor gesetzliche Regelungen dazu getroffen wurden (vgl. LEONHARDT 1996b, 2001). Dabei wurde von jeher versucht, diese Beschulung fachpädagogisch zu begleiten und zu unterstützen (vgl. WEIß 2002), bis es zu einer offiziellen Etablierung und dem Ausbau von Begleitdiensten für den jeweiligen Förderschwerpunkt, in Bayern z.B. dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), kam (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 1994; SCHOR 2002).

Mit Deutschlands Ratifizierung der UN-Menschenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahr 2008 und dem darin enthaltenen sog. „Bildungsartikel 24“, der eine Bildungslandschaft vorsieht, die den Maßstäben von Inklusion gerecht wird (vgl. BOBAN/HINZ 2003), ist die Diskussion um eine integrative/inklusive Beschulung hörgeschädigter Schüler neu zu führen (vgl. POSPISCHIL 2013).

Die Zahl der integrativ/inklusive beschulten Schüler mit Hörschädigung ist weiterhin steigend, was sowohl an der frühzeitigen und stetig verbesserten Diagnostik und adäquaten Versorgung mit technischen Hörhilfen liegt als auch an einer fachpädagogischen (Früh-)Förderung (vgl. LEONHARDT 2012). Hinzu kommt das Schulwahlrecht der Eltern. Zu Beginn der vorliegenden Studie 2011/12 besuchten lt. STATISTISCHEM BUNDESAMT (2012) knapp 40% der

¹ Die Personenbezeichnungen beziehen sich, wenn nicht explizit differenziert, gleichermaßen auf das weibliche und männliche Geschlecht. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird darauf verzichtet, stets beide Formen durchgängig zu nennen.

² Die Verwendung der Begrifflichkeit 'hörgeschädigt' bzw. 'mit Hörschädigung' ist weder defizitorientiert noch stigmatisierend zu verstehen, sondern dient der Bündelung unterschiedlicher Arten und Grade von Hörschädigungen, wie sie bei integriert/inkludiert beschulten Schülern vertreten sein können (vgl. 2.1).

³ Allgemeine Schule wird im Folgenden als Unterscheidung zum Besuch einer Förderschule bzw. eines Förderzentrums gebraucht (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, Bildungsbericht 2014, 30; Tab. H3-1). Dabei gehören Förderschulen im Rahmen des formalen Bildungssystems zu den allgemeinbildenden Schulen in Abgrenzung zu Kindertageseinrichtungen, beruflichen Schulen und Hochschulen (vgl. ebd.).

erfassten Schüler mit Hörschädigung in Bayern die allgemeine Schule. Dabei kann begründet von einer höheren Zahl ausgegangen werden (vgl. 2.3.2).

Hinsichtlich der Integrations-/Inklusionsform⁴ handelt es sich in einigen Bundesländern, so auch in Bayern, nach wie vor in erster Linie um Einzelintegration (vgl. 2.3). Obwohl diese Beschulungsform für viele Schüler mit Hörschädigung einen erfolgversprechenden Weg darstellt, können dennoch auch sehr hohe Belastungen bei den betroffenen Schülern und deren Umfeld auftreten (vgl. LEONHARDT 2009). Durch die prozessbegleitende Unterstützungsarbeit des MSD sollen mögliche Belastungen gering gehalten werden bzw. gar nicht erst auftreten.

Da die Schwerpunkte der MSD-Arbeit sehr unterschiedlich auf die am Integrations-/Inklusionsprozess beteiligten Personen (z. B. Lehrer, Eltern, Mitschüler) verteilt sein können und der Fokus häufig auf der Beratung von Lehrern und Eltern sowie der Optimierung äußerer Rahmenbedingungen liegt (vgl. 3.2), rückt die Einbeziehung der betroffenen Kinder und Jugendlichen hinsichtlich ihrer eigenen Situation und persönlichen Bedürfnislage häufig in den Hintergrund (vgl. 1.2). Dabei wäre deren aktive Einbindung als Betroffene und Experten für ihre Situation von besonderer Bedeutung, um ein adressatengerechtes Unterstützungsangebot vorhalten zu können.

Aus der Tradition der integrativen Beschulung und mit der Perspektive auf inklusiv ausgerichtete Strukturen stehen für Schüler mit Hörschädigung und den begleitenden MSD folgende Aspekte im Vordergrund.

SCHOR (2002, 16) konstatiert: „Subsidiäre Sonderpädagogik strebt vorrangig an, die Förderung von jungen Menschen in der allgemeinen Schule zu sichern und integrativ zu begleiten“, worin sich der Auftrag und die Aufgaben des MSD begründen (vgl. z. B. BAYEUG⁵). Systemisch gesehen verkörpert der MSD das subsidiäre Prinzip der Sonderpädagogik sowohl mit den Vorzügen einer fachpädagogischen Begleitung für eine wohnortnahe Beschulung als auch mit dem teilweise als negativ empfundenen Sonderstatus, der mit einem Begleitsdienst verbunden sein kann. Der Schüler und das beteiligte Umfeld erfahren eine entsprechende Unterstützung zur Sicherung der notwendigen Lernvoraussetzungen mit dem Ziel einer ganzheitlichen Integration (vgl. SCHOR 2002; HONKA/WENDE 2008). Da die Unterstützung begrenzte Kapazitäten aufweist, wird dem Schüler im integrativen/inklusionen Setting meist ein höheres Maß an eigenverantwortlichem Handeln abverlangt.

⁴ Zur Begriffsbestimmung von Integration bzw. Inklusion vgl. 2.2

⁵ Sofern nicht anders ausgewiesen, wird immer auf das BAYEUG (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen) in der Neufassung vom 31. Mai 2000, mit mehreren Änderungen, zuletzt geändert am 22. Dezember 2015 (GVBl. S.414, ber. S. 632) Bezug genommen.

Dies erfordert u. a. eine ressourcenorientierte Förderung der Schüler im selbständigen und selbstbewussten Umgang mit ihrer Hörschädigung. Während Schüler an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören z. B. auf eine entsprechende Peer-Gruppe zurückgreifen können, sind Schüler in der Integration/Inklusion überwiegend auf sich selbst gestellt. Im Zuge von Empowerment-Bestrebungen (vgl. HINTERMAIR/TSIRIGOTIS 2008) hinsichtlich Auseinandersetzung, Akzeptanz und Umgangsweise mit der eigenen Hörschädigung sind diese bedeutsamen Aspekte inhaltlich und organisatorisch zu unterstützen. Für HINTERMAIR (2012b, 99) gilt: „(Inklusive) Bildungsprozesse müssen getragen sein vom Gedanken des *Empowermentkonzepts* [H. i. O.]: [...] Inklusion ist Empowerment oder es ist keine Inklusion!“

Ähnlich sieht BLOCHIUS (2009a) in den bildungspolitischen Entwicklungen von Inklusion die Chance darin, dass Betroffene (erstmal) unmittelbar an der Gestaltung von Bildungsangeboten beteiligt werden und dabei ihre Bedürfnisse zum Ausdruck bringen können:

Es ist daher für uns [Selbstbetroffene, Anm. d. V.] wichtig, sich die bestehende Realität anzuschauen, auf Probleme aufmerksam zu machen und, damit verbunden, Verbesserungsvorschläge in die Diskussion einzubringen (ebd., 9).

Diese Haltung spiegelt sich auch im eingangs angeführten Zitat von HINTERMAIR (2009) wider und entspricht dem inzwischen festgeschriebenen Grundsatz zur Umsetzung der UN-Behindertrechtskonvention: „Nichts über uns ohne uns!“, z. B. im Rahmen der Entwicklung des Bundesteilhabegesetzes (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2015).

Für die konkrete Arbeit des MSD-Hören kann dies in einem ersten Schritt durch die Einbeziehung der betreuten Schüler realisiert werden. Die Auseinandersetzung der Schüler mit ihrer Hörschädigung in Bezug auf ihre Bedürfnisse im schulischen, sozialen und personalen Kontext spielt eine entscheidende Rolle, um ein adäquates, d. h. schülerorientiertes MSD-Angebot vorhalten zu können.

Daher sind die betreuten Schüler als Experten für ihre (Integrations-)Situation einerseits und als Adressaten der MSD-Unterstützung andererseits Gegenstand der Erhebung zu Erfahrungen und Wünschen bzw. Anliegen hinsichtlich der Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst-Hören an der allgemeinen Schule in Bayern. Ziel ist die Ableitung von Empfehlungen für eine schülerorientierte MSD-Betreuung, die – so erforderlich – eine verstärkte Einbindung der Schüler ermöglicht.

1.2 Verortung im Gesamtforschungsprojekt

Das vorliegende Projekt ist Teil des umfassenden Forschungsprogramms „Integration/Inklusion hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeine Einrichtungen“ am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München unter Leitung von

Prof. Dr. Annette Leonhardt. Im Rahmen dieser Forschungsreihe konnte seit Beginn im Jahr 1999 ein facettenreiches Bild der integrativen/inklusive Beschulung, auch der vorschulischen Förderung, von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung in Bayern aufgezeigt werden. Da gelingende Integration/Inklusion von vielen verschiedenen Parametern maßgeblich bestimmt wird (z. B. äußere Rahmenbedingungen, beteiligte Personen etc.) ist es erforderlich, deren Einfluss zu untersuchen, um fundierte Aussagen treffen zu können. Dies wurde und wird mittels des Gesamtforschungsprojekts realisiert (vgl. zusammenfassend LEONHARDT 2009).

Je nach Forschungsanliegen wurden ein oder mehrere an der Integration/Inklusion beteiligte Personenkreise zum Forschungsgegenstand erklärt. Dies geht, ebenso wie das Forschungsthema, aus der Übersicht des bis dato (2016) 20-teiligen Gesamtforschungsprojekts hervor (vgl. Tabelle 1, grau unterlegt: Modul XIII – Thema der vorliegenden Arbeit).

Anhand der Übersicht wird deutlich, dass die Schüler mit Hörschädigung, als unmittelbar Betroffene der Integrations-/Inklusionssituation, zum Teil Gegenstand von Untersuchungen waren, z. B. in den grundlegenden Eingangsmodulen I und II, die eine erste wissenschaftliche Annäherung an die Integrationssituation der Schüler aus ihrer eigenen Perspektive und aus der Sicht anderer Beteiligter (z. B. Mitschüler, Lehrer, MSD) zum Ziel hatten (vgl. SCHMITT 2003; STEINER 2008). Des Weiteren kommen die Schüler in Modul III im Rahmen der Erhebung von Gründen für einen Schulwechsel von der allgemeinen Schule an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören zu Wort (vgl. LINDNER 2007) und in Modul X hinsichtlich der Erfassung der sozialen Integration (vgl. GRÄFEN 2015).⁶ In weiteren Modulen werden ebenfalls die betroffenen Schüler in den Mittelpunkt gerückt und z. B. zu ihrer Ausbildungssituation (vgl. Modul XV) oder ihrem Freizeitverhalten (vgl. Modul XVIII) befragt. Hierzu liegen allerdings noch keine veröffentlichten Ergebnisse vor.

Insgesamt äußern sich die Schüler in erster Linie zu ihrer subjektiv empfundenen Integrationssituation. Angaben zur Begleitung durch den MSD werden wenn, dann nur peripher und unsystematisch gemacht. Das bedeutet, dass die betroffenen Schüler als hauptsächliche Adressaten des Unterstützungsangebots des MSD dahingehend – mit Ausnahme eines Aspekts bei SCHMITT (2003) – noch nicht befragt wurden. Eine Lücke, die mit dem vorliegenden Forschungsprojekt (Modul XIII) geschlossen werden soll (vgl. auch 4.1).

⁶ In Modul VII und VIII sind hörgeschädigte (Vorschul-)Schüler Teilnehmer eines Screening-Tests zur Erfassung von Risiken der (vor-)schulischer Integration (vgl. RUNGE/KOBLE 2008).

Modul	I	II	III	IV	V
Thema	Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	Gründe für den Wechsel von der allgemeinen Schule an das FÖZ-Hören	Hörgeschädigte Kinder in allgemeinen und Integrationskindergärten	Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern
Gegenstand	Lehrer des MSD hörgeschädigte Schüler hörgeschädigte Erwachsene	Lehrer an allgemeinen Schulen hörende Mitschüler hörgeschädigte Schüler	hörgeschädigte Schulwechsler Eltern Lehrer an allgemeinen Schulen Lehrer am FÖZ-Hören	hörgeschädigte Kinder Eltern Erzieherinnen Sprachentwicklung/-förderung	Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts
Modul	VI	VII	VIII	IX	X
Thema	Erwartungen und Erfahrungen von Eltern integriert beschulter hörgeschädigter Kinder	Risiken der vorschulischen Integration	Risiken der schulischen Integration	Kooperation zwischen Lehrern des MSD und Lehrern der allgemeinen Schule	Soziale Integration in der Schulklasse
Gegenstand	Eltern	hörgeschädigte Vorschulkinder	hörgeschädigte Schüler	Lehrer des MSD Lehrer an allgemeinen Schulen	hörgeschädigte Schüler hörende Mitschüler
Modul	XI	XII	XIII	XIV	XV
Thema	Einsatz der Hörhilfentechnik	Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention	MSD-Unterstützung aus Sicht der betreuten Schülerinnen und Schüler	Praxismaterial	Auszubildende mit Hörschädigung auf dem ersten Arbeitsmarkt
Gegenstand	Lehrer der allgemeinen Schule	Fachreferenten der Kultusministerien	hörgeschädigte Schüler	Praxis/Schule	Auszubildende mit Hörschädigung
Modul	XVI	XVII	XVIII	XIX	XX
Thema	CI-Kinder gehörloser Eltern in allgemeinen Einrichtungen	CI-Kinder gehörloser Eltern in allgemeinen Kindergärten und Schulen	Hörgeschädigte Schüler in der Sekundarstufe	Inklusion in Kindergärten und Kindertagesstätten	CI-Kinder gehörloser Eltern in allgemeinen Kindergärten und Schulen
Gegenstand	CI-Kinder gehörloser Eltern	CI-Kinder gehörloser Eltern	Schüler der Sekundarschulstufe	Inklusionssituation/-bedingungen Eltern Erzieher	CI-Kinder gehörloser Eltern

Tabelle 1: Module des Gesamtforschungsprojekts „Integration/Inklusion hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeine Einrichtungen“

Aus den bisherigen Modulen liegen zum Teil konkrete Ergebnisse und Hinweise zur Unterstützungstätigkeit des MSD vor. Diese fließen in die inhaltliche Konzeption der Schülerbefragung der vorliegenden Studie ein (vgl. 4.5.1.1 und 4.5.1.2).

SCHMITT (2003) eruiert im Eingangsmodul in einer groß angelegten Fragebogenuntersuchung mit *Schülern* plus ergänzender Interviews mit *erwachsenen hörgeschädigten Personen und MSD-Lehrern* die Dimensionen der Integration nach HAEBERLIN ET AL. (1989). Während die leistungsmotivationale und soziale Dimension der Integration überwiegend positiv ausfallen, zeigen sich hinsichtlich der emotionalen Integration negative Ausprägungen mit zunehmendem Alter, was sich u. a. mit den Erschwernissen in der kritischen Phase der Pubertät erklären lässt. Aus den von SCHMITT ergänzten hörgeschädigtenspezifischen Fragen (u. a. zur technischen Versorgung oder zum Kontakt mit anderen hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen) lassen sich in Bezug auf den erlebten und gewünschten Kontakt zum MSD in Bayern folgende Aussagen treffen (vgl. SCHMITT 2003 bzw. LÖNNE 2009a):

- Der Großteil der Schüler dieser Untersuchung hat einmal pro Jahr (47,7 %) oder einmal pro Monat (35,6 %) Besuch vom MSD erhalten; ein häufigerer Besuch, alle paar Wochen, kommt selten vor (6,9 %), ein wöchentlicher Besuch kam nur einmal vor; 3,7 % gaben an, noch keinen Besuch vom MSD erhalten zu haben, der Rest machte keine Angaben dazu.
- Könnten die Schüler wählen, würden sie sich tendenziell eine häufigere Besuchsfrequenz wünschen, wobei ein Großteil (42 %) mit einem Besuch einmal pro Jahr zufrieden wäre; 28 % würden einen Besuch alle paar Monate, 21 % alle paar Wochen und 7 % jede Woche vorziehen, während 2 % auf einen MSD-Besuch verzichten würden.

Aus der Untersuchung gehen weitere Überlegungen zum MSD hervor, z. B. ob und inwieweit der Begleitdienst stigmatisierend wirkt und ob das Beratungskonzept aufgrund dessen umstrukturiert werden sollte; wie mit den begrenzten Ressourcen umzugehen wäre und ob Schwerpunktschulen eine geeignetere Lösung darstellen könnten.

STEINER (2008) richtet den Blick auf die Integrationssituation aus Sicht der *unterrichtenden Lehrkräfte* per leitfadengestützter Interviews und aus Sicht der *Mitschüler* sowie der *hörgeschädigten Schüler* per Fragebogen. Für die Unterstützung seitens des MSD liegen nur Aussagen aus *Lehrerperspektive* vor. Festzuhalten ist:

- Mehr als ein Drittel der Lehrkräfte hat keine Vorabinformation über die Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in die jeweilige Klasse erhalten.
- Lehrkräfte, die eine entsprechende Fortbildung erhalten haben, können die Integrationssituation differenzierter und, hinsichtlich schwieriger, emotionaler Situationen, schneller und genauer beurteilen.
- Die Unterstützung des MSD muss gegeben sein, um „schwierige Situationen kritisch bewerten zu können und gegebenenfalls Interventionsmöglichkeiten einzuleiten“ (STEINER 2009, 114). Hierzu kann eine Sensibilisierung der Lehrkräfte entscheidend beitragen.

- Fortbildungen des MSD wurden als sehr positiv bewertet, so dass die fortgebildeten Lehrkräfte der Meinung sind, dass diese allen unterrichtenden Lehrkräften zukommen sollten.

LINDNER (2007) eruiert die Gründe für den Wechsel von integriert beschulten hörgeschädigten Schülern von der allgemeinen Schule an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören und befragt dazu zwölf *betroffene Schüler, deren Eltern und Lehrer beider Schulen* mittels Interviews. Es werden sowohl schulorganisatorische als auch identitätspsychologische Gründe für einen Wechsel deutlich. Impulse, die sich in diesem Zusammenhang für den MSD ergeben, sind u. a. folgende (vgl. LINDNER 2009):

- Lehrer und Mitschüler sind hinsichtlich der besonderen sprachlichen Situation hörgeschädigter Schüler zu sensibilisieren, um Missverständnissen und daraus evtl. resultierenden Folgen (z. B. Bullying) vorzubeugen.
- Lehrkräfte sollten verstärkt methodisch-didaktische Hinweise erhalten, um v. a. das Sprachverstehen, z. B. auch hinsichtlich der Hausaufgabenanforderungen, abzusichern.
- Eine Beratung zu schulischen Alternativen wäre allen Beteiligten anzubieten.
- Die Einbindung aller Beteiligten könnte z. B. in Form eines Integrationsteams erfolgen.
- Gewährleistung einer schnellen Erreichbarkeit der MSD-Mitarbeiter.
- Begegnungsmöglichkeiten mit anderen Gleichbetroffenen sollten geschaffen werden.
- Schülerkurse, z. B. zu Hör- und Kommunikationstaktik, technischen Hörhilfen o. ä. wären anzubieten.

LUDWIG (2009) zeigt mittels einer umfangreichen Fragebogenerhebung die Erfahrungen und Erwartungen von *Eltern integriert beschulter hörgeschädigter Schüler* zur Integration auf. Bei einer insgesamt überwiegend positiven Bewertung der Integrationssituation kommen bzgl. der Unterstützung durch den MSD folgende Aspekte zum Tragen:

- Die Zufriedenheit bzgl. der Zusammenarbeit mit dem MSD ist sehr hoch: Jeweils ein Drittel der Eltern ist sehr zufrieden (34 %) bzw. zufrieden (32 %), 14 % verorten sich im Mittelfeld, insgesamt 10 % sind unzufrieden oder sehr unzufrieden.
- Der MSD wird als wichtiger Stütz- und Begleitdienst, als Anlaufstelle gesehen. Eine Bereitschaft des MSD zum Gespräch wird von 70 % voll und von weiteren 13 % weitgehend bestätigt, 17 % sehen diese zum Teil bzw. wenig oder nicht gegeben.
- Dem Großteil der Eltern ist der MSD-Lehrer bekannt (78 %). Dabei besteht bei 48 % ein umfassendes und bei weiteren 17 % ein weitgehendes Vertrauensverhältnis.
- Hinsichtlich von Schulbesuchen wünschen sich insgesamt 43 % der Eltern ein häufigeres Erscheinen des MSD, nicht jedoch bei schulischen Problemen zuhause. Dabei kennt oder bekommt jeweils die Hälfte der Eltern einen bzw. keinen Hausbesuch.
- Hinsichtlich schulischer Probleme fühlen sich 53 % der Eltern vom MSD sehr gut bzw. gut informiert, 42 % wenig bis gar nicht. Die tatsächliche Unterstützung durch den MSD bei schulischen Problemen wird von 70 % positiv bewertet. Dem Wunsch nach Unterstützung bei schulischen Problemen zuhause stimmen 14 % zu, 72 % stimmen nicht zu und 14 % sehen dies teils, teils.

- Die Möglichkeit des Kennenlernens anderer Eltern und Schüler mit Hörschädigung durch den MSD wird überwiegend negativ bewertet, wobei die Dringlichkeit dieser Anliegen als gering bewertet wird.

Bei BRINGMANN (2013) gehen aus einer Fragbogenerhebung bei *Lehrkräften der allgemeinen Schulen* zum Einsatz technischer Hörhilfen im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern u. a. folgende Ergebnisse zum MSD hervor:

- Die Mehrheit der Teilnehmer hatte Kontakt zum MSD, ein Drittel war ohne Kontakt zum MSD.
- Die Zufriedenheit bzgl. der Anzahl der Kontakte wird individuell sehr verschieden bewertet.
- Lag nach dem Erstkontakt weiterer Kontakt zum MSD vor, so waren 97,5 % mit den Möglichkeiten, Verbindung zum MSD aufzunehmen, zufrieden.
- Eine Kontaktaufnahme zum MSD von Seiten der Lehrkräfte erfolgte bis auf einzelne Ausnahmen nie, obwohl ein Kontakt von den Lehrkräften häufig als wünschenswert erachtet wird.
- Die Kontaktformen sind vielfältig (z. B. E-Mail, Telefonat, Hospitation etc.), wobei das persönliche Gespräch für 94,7 % eindeutig im Vordergrund steht.
- Der MSD wird überwiegend in seiner beratenden Rolle, z. B. als Vermittler zu den Eltern, gesehen.
- Obwohl es keine Standards zu Beratungsinhalten gibt, werden die wesentlichen Themen wie z. B. Sitzplatz, Lehrersprache, Lehrerverhalten, Visualisierung, Sprachverstehen mehrheitlich in der Beratung durch den MSD abgedeckt, ebenso wie der Einsatz und Nutzen von technischen Hilfsmitteln.
- Klassenlehrer haben einen „ca. neunmal (8,53) häufigeren **Zugang zur Beratung durch den MSD** [H. i. O.] als Fachlehrkräfte“ (BRINGMANN 2013, 258).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die aufgezeigten Ergebnisse und Hinweise zur MSD-Unterstützung dem grundlegenden Aufgabenspektrum des MSD zuzuordnen sind (vgl. 3.2) und je nach Anliegen der Personenkreise eine besondere Schwerpunktsetzung erfahren. Wie erwähnt, gilt es zu beachten, dass die aufgezeigten Ergebnisse – bis auf die genannte Ausnahme – nicht unmittelbar aus Sicht der betreuten Schüler hervorgegangen sind, obwohl sie eine hauptsächliche Zielgruppe der MSD-Betreuung sind.

Aus diesem Grund macht sich dies die vorliegende Untersuchung zur Aufgabe.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus drei wesentlichen Bestandteilen zusammen, einem Theorie-, Methoden- und Ergebnisteil.

Der einführende Theorieteil dient als Grundlage für das inhaltliche Verständnis des Forschungsthemas (vgl. Tabelle 4) und der Klärung dafür relevanter Begrifflichkeiten. Es wird

der zu betreuende Personenkreis des MSD-Hören vorgestellt, ebenso wie die möglichen Schulsettings für hörgeschädigte Schüler, darunter integrative/inklusive Modelle. Die Ausführungen zeigen die generellen Möglichkeiten auf, vertiefen aber speziell die Situation in Bayern, da dies Gegenstand der Untersuchung ist. Gleiches gilt für die gesetzliche Verankerung und die Aufgaben des MSD. Im Vergleich zum MSD anderer Förderschwerpunkte weisen die Aufgabenbereiche des MSD-Hören spezifische Schwerpunktsetzungen auf, die vertiefend dargelegt werden. Das besondere Anliegen einer ganzheitlichen, d. h. schulischen, sozialen und personalen Integration schließt die theoretischen Ausführungen ab.

Der zweite Teil der Arbeit gibt Aufschluss über das methodische Vorgehen sowohl hinsichtlich der Forschungsplanung als auch der Umsetzung. Die Begründung der qualitativen Forschungsmethode der Gruppendiskussion soll durch die Ausführungen detailliert nachvollzogen werden können, ebenso wie die inhaltliche und praktische Konzeption der Datenerhebung. Die Darlegung des hauptsächlich qualitativen Analyse- und Auswertungsverfahrens der erhobenen Daten gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) und den zusätzlich quantitativen Ergebnisanteilen dient der Transparenz der Ergebniserhebung. Erläuterungen zur Wahl, Gewinnung und Zusammensetzung der Untersuchungsteilnehmer geben Aufschluss über die Stichprobe der Untersuchung.

Der dritte und umfassendste Teil beinhaltet die Darlegung der Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen und der dabei entstandenen Materialien sowie des Kurzfragebogens, gemäß der analysierten Kategorien. Die Ergebnisse unterteilen sich anhand der Forschungsfragen in eine Beschreibung des Ist-Zustandes bzgl. der bisher erfahrenen MSD-Unterstützung und des Soll-Zustandes, d. h. der Wünsche/Anliegen an die weitere MSD-Unterstützung aus Schülersicht. Dies erfolgt parallel für jede (Sub-)Kategorie. Die Diskussion der Ergebnisse und die sich daraus ergebenden Folgerungen für die Arbeit und Rolle des MSD schließen sich jeweils unmittelbar an. Eine umfassende Reflexion der Ergebnisse erfolgt zuerst unter dem Blickwinkel der zentralen Forschungsfragen. Anschließend werden Empfehlungen für die weitere MSD-Tätigkeit hinsichtlich der einzelnen MSD-Aufgabenbereiche gegeben. Im Fokus steht dabei eine schülerorientierte Beratung. Ein Resümee rundet die Betrachtung der gewonnenen Ergebnisse ab. Ein Ausblick auf weitere Entwicklungen und Forschungsinteressen beschließt die Arbeit.

2 Schüler mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule

Im Folgenden wird zunächst der Personenkreis der Schüler mit Hörschädigung näher charakterisiert (vgl. 2.1), da er die Zielgruppe des MSD-Hören darstellt. Daran schließen sich Ausführungen zum grundlegenden Verständnis von Integration und Inklusion im schulischen Kontext an, mit spezifischem Blick auf die Gruppe hörgeschädigter Schüler (vgl. 2.2). Deren integrative/inklusive schulische Möglichkeiten sind Gegenstand des Kapitels 2.3, sowohl unter dem Blickwinkel genereller, z. T. historisch gewachsener Beschulungsformen als auch aktueller, im Bundesland Bayern vertretener Schulsettings.

2.1 Personenkreis der Schüler mit Hörschädigung

Schüler, die Anspruch auf Unterstützung durch den MSD-Hören haben, weisen eine ärztlich diagnostizierte Hörschädigung resp. Hörstörung auf. Dennoch ist nicht allein die Klassifizierung nach Art und Grad der Hörschädigung im medizinisch-audiologischen Sinne von Bedeutung (vgl. LÖWE 1996; WIRTH 2000). So bietet eine Einteilung nach dem Ausmaß eines Hörverlustes lediglich eine Orientierung, „da die individuellen Auswirkungen und Folgeerscheinungen auch bei etwa gleichem Hörverlust und gleicher Art der Hörstörung sehr unterschiedlich sein können“ (LEONHARDT 2003, 311).

Vielmehr spielen die Lokalisation der Hörbeeinträchtigung, ob peripher oder zentral, der Zeitpunkt des Eintretens der Hörschädigung im Hinblick auf die Sprachentwicklung und die Möglichkeiten einer technischen Versorgung hinsichtlich des Sprachverstehens sowie ggf. weitere Beeinträchtigungen eine entscheidende Rolle. Soziale Entwicklungsbedingungen dürfen ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden (vgl. LEONHARDT 2003; 2010).

Im Folgenden wird bei der Beschreibung der Schülerschaft auf die für den pädagogischen Kontext bedeutsamen Faktoren eingegangen.

Der Personenkreis hörgeschädigter Schüler ist im Regelfall entweder an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören⁷ oder an der allgemeinen Schule⁸, dann idealerweise mit Unterstützung des MSD, verortet. Weisen die Schüler eine periphere Hörschädigung auf, so kann diese von einer leicht- bis hochgradigen Ausprägung sein. Einseitige Taubheit und Gehörlosigkeit zählen ebenso dazu (vgl. LEONHARDT 2010). In der Regel sind diese Schüler

⁷ Bei zusätzlichen Förderbedarfen ggf. an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören und weiterem Förderbedarf oder an Förderzentren anderer Förderschwerpunkte.

⁸ Definition allgemeine Schule vgl. 1.1.

mit technischen Hilfen, z.B. mit Hörgeräten, Cochlea-Implantaten und/oder individuellen Verstärkeranlagen versorgt.

Eine weitere Gruppe sind Schüler mit Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS). Sie können ebenso mit speziellen Hörgeräten und/oder individuellen Verstärkeranlagen versorgt sein. Insgesamt nimmt die Gruppe der Schüler mit diagnostizierter AVWS zu, was auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen ist (vgl. LINDAUER 2009). Somit steigt die Zahl dieser Schüler sowohl an den Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören (FÖZ-Hören) als auch an der allgemeinen Schulen und damit ebenso im MSD an.

Zur Zielgruppe des MSD zählen auch hörende Kinder gehörloser Eltern (vgl. z. B. PÄDAGOGISCH-AUDIOLOGISCHE BERATUNGSSTELLE o. J., REGIERUNG VON UNTERFRANKEN 2007), sogenannte Coda (Children of deaf adults). Dies begründet sich in ihrer besonderen sprachlichen Situation: Die Erst- bzw. Muttersprache ist die Deutsche Gebärdensprache (DGS), parallel dazu wird die Deutsche Lautsprache erworben. Aufgrund dieser Situation kann anfänglich eine Unterstützung durch die Angebote des Förderschwerpunkts Hören intendiert sein.

In diesem Zusammenhang ist auf eine vergleichsweise neue, d. h. erst vor wenigen Jahren hinzugekommene Zielgruppe zu verweisen: Gehörlose Schüler, deren Muttersprache die Deutsche Gebärdensprache ist und die die allgemeine Schule unter Einsatz eines Gebärdensprachdolmetschers besuchen. Bundesweit sind einzelne Fälle bekannt, für Bayern gilt, dass erstmals im Schuljahr 2011/12 gehörlose, gebärdensprachlich kommunizierende Schüler an der allgemeinen Schule eingeschult wurden, die DGS-Dolmetscher nutzen (vgl. LEONHARDT/STEINER 2014).

Hinsichtlich des Zeitpunkts des Eintretens der Hörschädigung ist von besonderer Bedeutung, ob eine prä- oder postlingual erworbene Hörschädigung vorliegt. Die damit verbundenen Auswirkungen sind im Hinblick auf den Spracherwerb und die Sprachkompetenz entscheidend (LEONHARDT 2003). Während schwerhörige Schüler gesprochene Sprache in unterschiedlichem Maße über den auditiven Kanal (noch) wahrnehmen können, ist dies gehörlosen Schülern nicht möglich (vgl. LEONHARDT 1996a; 2010). Entsprechend muss die Lautsprache angebahnt und bei prälingual gehörlosen Kindern besonders unterstützt und gefördert werden. Dabei ist für beide Gruppen entscheidend, wann die Hörschädigung erfasst und mit technischen Hörhilfen versorgt wurde. Einfluss nimmt ebenso, ob frühzeitig geeignete Fördermaßnahmen eingeleitet wurden (vgl. SZAGUN 2001; HORSCH 2003). Aufgrund dieser und weitere Wirkungsfaktoren sind die Ausprägungen einer Hörschädigung individuell verschieden, was sich v. a. in der Sprachperzeption und -produktion widerspiegelt (z. B. LINDNER 1996; LÖWE 1996; LEONHARDT 2010). Somit weisen Schüler mit einer Hörschädigung eine

große Heterogenität auf und können auch unter den genannten Aspekten nur bedingt einer Gruppe zugeordnet werden.

Bei hörgeschädigten Schülern mit einer weiteren Behinderung oder komplexen Behinderungen muss die Aufmerksamkeit darauf gerichtet werden, dass sich diese in den Auswirkungen meist potenzieren (vgl. LEONHARDT 2003), was einer Kooperation mit anderen Fachdiensten bedarf.

Das Alter der zu betreuenden hörgeschädigten Schüler, die die allgemeine Schule besuchen, kann die gesamte Altersspanne einer Schullaufbahn umfassen, d. h. von Schülern im Einschulungsalter bis hin zu Abschlussschülern der verschiedenen Schularten (vgl. 2.3). Zudem werden auch vorschulische Angebote, sowohl am FÖZ-Hören als auch in der Integration/Inklusion vorgehalten (vgl. HORSCH 2004; LEONHARDT 2012). Diese werden allerdings von anderen (sonder-)pädagogischen Diensten als dem MSD begleitet, in Bayern z. B. durch Frühförderung oder Mobile Sonderpädagogische Hilfe, weshalb hier nicht näher darauf eingegangen wird.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist der Personenkreis hörgeschädigter Schüler dahingehend zu betrachten, dass ursächlich bedingte Einschränkungen des Hör-, Sprach- und Sprechvermögens vorliegen. Diese haben Auswirkungen auf das Kommunikations- und Interaktionsverhalten sowohl im schulischen als auch im sozial-emotionalen Bereich. Dies kann die Muttersprache und die weiteren Fremdsprachen betreffen (vgl. REGIERUNG VON UNTERFRANKEN 2007). Ebenso müssen die Auswirkungen auf alle weiteren Unterrichtsfächer und -geschehnisse aufgezeigt werden. Dies schließt die sozialen Aspekte im Kontext Schule mit ein, da aufgrund der genannten Auswirkungen einer Hörschädigung das soziale Miteinander, die Interaktion, beeinträchtigt sein kann. Im pädagogischen Kontext steht von daher im Mittelpunkt, wie dem unterstützend begegnet werden kann. Dies ist in der Beratung der allgemeinen Schulen und der am integrativen/inkluisiven Schulprozess beteiligten Personen von besonderer Bedeutung (vgl. 3.2.2).

Eine weitere Herausforderung besteht für alle Beteiligten darin, dass eine Hörschädigung zunächst nicht unmittelbar ersichtlich ist, was für die betroffenen Schüler Schutz und Bürde gleichermaßen bedeuten kann (vgl. BLOCHUS 2009b). Von daher wird es immer einer (eigen)aktiven Handlung bedürfen, die Hörschädigung bzw. deren Auswirkungen und die damit verbundenen Bedürfnisse dem Umfeld gegenüber zu benennen. Im Kontext der überwiegenden Einzelintegration von Schülern mit Hörschädigung in Deutschland und so auch in Bayern (vgl. LEONHARDT 2005), stellt dies meist eine zusätzliche Hürde für den betroffenen Schüler dar.

2.2 Integration/Inklusion im Kontext Schüler mit Hörschädigung

Mit Deutschlands Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2008 und dem Inkrafttreten der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung, in Deutschland im Jahr 2009, nimmt der darin enthaltene „Bildungsartikel 24“ mit der grundlegenden Anerkennung des Rechts auf Bildung für Menschen mit Behinderung entscheidenden Einfluss auf die Implementierung eines inklusiven Schulsystems. Das Recht auf Partizipation realisiert sich demnach in Bildungseinrichtungen „insbesondere über das Recht auf einen inklusiven Unterricht, an dem alle Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen, u. a. mit und ohne Behinderung, gemeinsam teilnehmen“ (HENNIES 2012, 6). Damit sind sowohl die bisherige Sonder- als auch die allgemeine Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf neu zu denken.

Für Schüler mit Hörschädigung eröffnet dies neue Möglichkeiten, so z. B. eine freie Schuwahl unabhängig von Art und Grad der Hörschädigung, die Wahl des bevorzugten Kommunikationsmittels oder den Einsatz technischer Hilfsmittel (vgl. HASE 2012). Folglich ist darunter auch die Tatsache zu fassen, dass der Erwerb alternativer Kommunikationskompetenzen, z. B. in der Gebärdensprache, vorgesehen ist. Der Hinweis auf eine Unterrichtung mit dem jeweils am besten geeigneten Kommunikationsmedium unterstreicht die Absicht eines inklusiven Bildungssystems (vgl. POSPISCHIL 2013). Allerdings erfolgt die Umsetzung in den einzelnen Bundesländern Deutschlands unterschiedlich, was in der Kulturhoheit der Länder begründet liegt. Zum Stand der Umsetzung für den Förderschwerpunkt Hören in den Bundesländern sei weiterführend auf POSPISCHIL (2013) verwiesen.

Im Folgenden werden die Merkmale von Integration und Inklusion auf ein schulisches Verständnis hin beleuchtet und wie die Begrifflichkeiten hinsichtlich der aktuellen schulischen Bildung hörgeschädigter Schüler einzuordnen sind.

Merkmale von Integration

Versteht man wie BÜRLI (2003, 136) schulische Integration als „Streben nach einer möglichst gemeinsamen Schulung und Erziehung von Menschen mit oder ohne besonderem Bildungsbedarf“, so ist auch hier der Weg das Ziel, ähnlich dem prozessualen Verständnis von Inklusion. Als Mittel der Integration nennt er die 'Normalisierung von Hilfen', was den Vorstellungen eines inklusiven Vorgehens entspricht.

Dennoch muss festgehalten werden, dass jeder schulischen Integration eine Segregation vorausgeht und systemimmanent gefordert ist, um entsprechende Mittel zur (Wieder-)Eingliederung bereitstellen zu können. Hierin liegt einer der Hauptkritikpunkte integrativer Ansätze, da es zuvorderst einer Festschreibung der individuellen Behinderung bedarf, um in

der Folge ein bestmögliches gemeinsames Lernen zu ermöglichen, z. B. durch die Unterstützung von Fachdiensten. Für SCHOR (2009) zeichnet sich darin eine Diskrepanz ab: „Integration braucht gleichsam das Stigma, die Etikettierung der Behinderung, um (...) Ressourcen ableiten und einfordern zu können“ (ebd., 7). Auch für BUNDSCHUH, HEIMLICH und KRAWITZ (2007) stellen die theoretisch unumstrittenen Integrationsforderungen einerseits und die praktischen Umsetzungen schulischer Integration durch Segregation andererseits einen bis heute nicht aufzulösenden Widerspruch dar. Von daher scheint schulische Integration zu sehr mit einer defizitären Sichtweise verknüpft. In der Folge sieht z. B. SANDER (2004) in der Inklusion eine Chance auf Erweiterung bzw. Optimierung einer teilweise stagnierenden Integration, ohne die ursprüngliche Intention von Integration in Frage zu stellen. Für HINZ (2004) ergibt sich daraus, dass die Verschiedenheit der Schüler nicht mehr als störend, sondern ursächlich als Ausgangslage pädagogischen Handelns anerkannt wird.

So muss auch die jahrelange Erfahrung eines integrativen Arbeitens z. B. in der Hörgeschädigtenpädagogik nicht in Abrede gestellt, wohl aber konstruktiv kritisch reflektiert und zeitgemäß weiterentwickelt werden. Die zum Teil negativ geprägte Sichtweise auf Integration ist somit nicht zwingend zu übertragen, da es einen hohen Anteil an integriert beschulten Schülern gibt, die diesen Weg erfolgreich durchlaufen haben (vgl. HORSCH/SCHULZE 2008). Es ist jedoch bekannt, dass dabei ein erheblicher Mehraufwand für alle Beteiligten besteht (vgl. zusammenfassend LEONHARDT 2009). Den betroffenen Schülern wird eine hohe Anpassungsleistung an das bestehende allgemeine Schulsystem abverlangt. Dies stellt einen weiteren wesentlichen Kritikpunkt an dem bisher praktizierten integrativen Ansatz dar, wenngleich das theoretische Grundverständnis ein sich gegenseitiges 'Integrieren', in Form von wechselseitiger Annäherung und Balance vorsieht (vgl. VOIT 2001; SPECK 2011).

Integration in schulischen Settings weist verschiedene Dimensionen auf. Nach HAEBERLIN ET AL. (1989) umfasst dies eine soziale, eine emotionale und eine leistungsmotivationale Dimension. Werden diese nur einzeln oder in Teilen realisiert, birgt dies die Gefahr der Isolation (vgl. HAUFF/KERN 1991). Dem soll durch Maßnahmen einer ganzheitlichen Integration entsprechend entgegengewirkt werden (vgl. 3.3).

Merkmale von Inklusion

Im Leitfaden 'Profilbildung inklusive Schule' des BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2012b, 11) wird das Verständnis von Inklusion unter Bezugnahme auf mehrere fachwissenschaftliche Autoren (vgl. Zitatende) wie folgt definiert:

Inklusion ist nicht nur ein anderes Wort für Integration oder eine bloße Übersetzung des englischen Begriffs „inclusion“. Inklusion bedeutet eine erweiterte Form von Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem und in der Gesellschaft. Allgemeine Schulen sollen sich im Verlauf eines inklusiven Schulentwicklungsprozesses als System so verändern, dass sie grund-

sätzlich alle Kinder und Jugendlichen aufnehmen und eine für sie bestmögliche individuelle Förderung bieten können (vgl. HINZ 2002; HEIMLICH 2003; SCHNELL & SANDER 2004; HEIMLICH 2012; WOCKEN 2012) [sic!].

Mittels dieser Definition lassen sich die wesentlichen Faktoren von Inklusion veranschaulichen und mit Blick auf die Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen reflektieren:

1. Inklusion darf nicht als bloßer Austausch von Begrifflichkeiten verstanden werden, was einem Etikettenschwindel gleichkommen würde. Dies ist insbesondere zu berücksichtigen, da nach wie vor Befindlichkeiten bzgl. der englisch- und deutschsprachigen Nomenklatur von 'inclusion' (engl.), Inklusion und Integration bestehen (z.B. HORSCH/SCHULZE 2008; SPECK 2011).
2. Inklusion versteht sich als eine erweiterte Form von Teilhabe aller Kinder und Jugendlicher in Schule und Gesellschaft. Wenngleich auch Integration auf eine größtmögliche Teilhabe abzielt, so muss der Schüler doch bestimmte Voraussetzungen mitbringen, um bestmöglich bestehen zu können. Unter dem Gesichtspunkt der Inklusion ist weniger der Schüler als vielmehr das gesamte System gefordert, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen.
3. In der Folge soll sich Inklusion im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses mit dem Ziel eines inklusiven Leitbilds etablieren. Praktische Hilfe bietet dazu der „Index für Inklusion“ (vgl. BOBAN/HINZ 2003). Das Kriterium der Veränderung des Systems statt der Person ist dabei das Leitmotiv, um letztendlich eine 'Schule für alle' zu sein. Wie erwähnt, steht dabei eine bestmögliche individuelle Förderung in der Gemeinschaft im Mittelpunkt.

Zusammengefasst gilt: Inklusion vollzieht sich in einem Prozess. Dabei wird die Anpassungsleistung nicht mehr bei der Person, sondern im gesamtgesellschaftlichen System verortet. Nur so kann verstärkt der Aspekt der Selbstbestimmung in den Mittelpunkt rücken, der auch im Rahmen schulischer Inklusion als zentral angesehen wird.

Der von den angeführten Autoren beschriebene schulische und gesellschaftliche Entwicklungsprozess hin zu einer erweiterten Teilhabe gilt uneingeschränkt auch im Kontext Hörschädigung (vgl. zusammenfassend HINTERMAIR 2012a).

Entscheidend ist auch hierbei der schon lange intendierte grundlegende Perspektiven- und Einstellungswechsel: Die Abkehr von einer eher defizitorientierten Sichtweise hin zu einer ressourcen- und kompetenzorientierten Sichtweise (vgl. HINTERMAIR/TSIRIGOTIS 2004). SCHOR (2008, 35) versteht darunter ein Handeln gemäß dem Motto: „Schatzsuche statt Defizitfahndung“, was sich aus den genannten Gründen vorzugweise in inklusiven Ansätzen widerspiegelt. TSIRIGOTIS (2013, 211) umschreibt diese Haltung mit einer „Ressourcenfinde-

perspektive“, d.h. einer Einstellung, die die Ressourcen und Stärken anderer Menschen hervorbringen möchte (vgl. ebd.). In Anlehnung daran fordert STECHER (2011), eben diese Haltung bei der Unterrichtung hörgeschädigter Schüler einzunehmen.

Dennoch stand und steht bei integriert beschulten Schülern mit Hörschädigung der Ansatz, die Potentiale der Schüler zu unterstützen, seit jeher im Zentrum der MSD-Tätigkeit, da durch eine Optimierung der Rahmenbedingungen stets auf eine bestmögliche Teilhabe und Entfaltung der individuellen Möglichkeiten abgezielt wird. Dies ist auch unter dem Aspekt zu sehen, dass Schülern mit einer Hörschädigung die Möglichkeit eröffnet ist, weiterführende allgemeine Schulen zu besuchen und einen lernzielgleichen, höherqualifizierenden Schulabschluss zu erreichen.

Zur Begriffsverwendung im Kontext Schüler mit Hörschädigung

Aus den vorhergehenden Ausführungen wird deutlich, dass die Zielsetzung der Beschulung von Schülern mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule inklusiv ausgerichtet ist, d.h. dieser (Weiter-)Entwicklungsprozess ist beschritten. Dabei ist die aktuelle Situation aber nach wie vor stark integrativ geprägt. Dies liegt u.a. darin begründet, dass in der Beschulung hörgeschädigter Schüler langjährige Erfahrungen mit unterschiedlichen integrativen Modellen vorliegen. Diese tragen sich hinsichtlich vieler Aspekte weiter, vor allem dann, wenn die Beschulung erfolgreich verläuft. Doch auch bei negativen Tendenzen sind wenig Veränderungen zu verzeichnen und mögliche Alternativen werden mitunter zu spät angewandt (vgl. LEONHARDT 2009). Somit sind die Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann, in erster Linie integrativer Art, was sich in der Forschung und den wissenschaftlichen Beiträgen entsprechend widerspiegelt. Insofern wird im Rahmen dieser Arbeit die Begrifflichkeit 'Integration' vertreten, da hierdurch die aktuell vorherrschende schulische Situation der Teilnehmer abgebildet wird. Integration also als das, „was konkret in den allgemeinen Schulen vorgefunden wird“ (GROHNFELDT/LEONHARDT 2012, 124). Inklusion hingegen als der angestrebte Zielzustand (ebd.).

Hinzu kommt, dass, wie dargelegt wurde, die Implementierung und Arbeitsweise des MSD-Hören stark integrativ ausgerichtet ist. Eine mögliche strukturelle Veränderung dieses begleitenden und unterstützenden Dienstes, z.B. hin zu einem umfassend inklusiv ausgerichteten Unterstützungssystem, wäre an anderer Stelle zu diskutieren.

Ein paralleler Gebrauch der Begrifflichkeiten Integration/Inklusion bzw. integrativ/inklusiv will den Übergang und die Prozesshaftigkeit des Paradigmenwechsels an den Stellen verdeutlichen, an denen es dies nachdrücklich hervorzuheben gilt.

2.3 Integrative/inklusive Schulformen für Schüler mit Hörschädigung

In der Bildung von Schülern mit einer Hörschädigung kann auf eine lange Geschichte von Bemühungen um eine integrative Beschulung zurückgeblieben werden (z.B. LÖWE 1996; BRAUN 1999; LEONHARDT 1996b; 2001; 2009; 2010). Interessant ist dabei die Entwicklung: von integrativen Versuchen im Rahmen der sogenannten Verallgemeinerungsbewegung gegen Ende der 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. LEONHARDT 2010), über den Auf- und Ausbau einer spezifischen Gehörlosen- und Schwerhörigenbildung in Form von segregativer Beschulung, hin zu einer wieder integrativ und aktuell inklusiv geprägten Beschulung hörgeschädigter Schüler an der allgemeinen Schule.

Entscheidend ist dabei von jeher, dass die notwendigen Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um eine gelingende Beschulung zu ermöglichen (z.B. LEONHARDT 1996b; BRAUN 1999). Heute sind als wesentliche Verbesserungen der Ausgangssituation eine frühestmögliche Diagnostik v.a. durch das seit 2009 vom Bundesministerium für Gesundheit verankerte Neugeborenhörscreening zu nennen (vgl. GEMEINSAMER BUNDESAUSSCHUSS 2008) und damit verbunden eine frühzeitige Versorgung mit technischen Hörhilfen sowie eine fachpädagogische Frühförderung (vgl. LEONHARDT 2012).

In dem Bestreben einer inklusiven Beschulung hörgeschädigter Schüler haben viele Integrationsformen, die bereits aus der über 200-jährigen Geschichte der sog. 'Taubstummenbildung' bekannt sind, in veränderter Form weiterhin Bestand. Dabei kommen zu den bekannten Möglichkeiten der Einzel- und Gruppenintegration neue Formen hinzu (vgl. 2.3.1). Auf die Situation in Bayern wird unter 2.3.2 eingegangen.

2.3.1 Schulsettings für Schüler mit Hörschädigung

Erst mit dem gesetzlichen Auftrag einer mobilen sonderpädagogischen Förderung, ergänzend zu einer stationären, wie er aus den Empfehlungen der Kultusminister der Länder aus dem Jahr 1994 hervorgeht (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1994), kommt der bereits in den 1970er Jahren intendierte erste Paradigmenwechsel in Gang. Dieser sieht nach einem intensiven Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens nach 1945 einen Umbau des Systems in der Form vor, dass Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wohnortnah an der allgemeinen Schule integrativ beschult werden (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 2012). Mit der UN-Behindertenrechtskonvention kann gegenwärtig ein weiterer Paradigmenwechsel dahingehend verzeichnet werden, dass im Bereich Bildung eine inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule angestrebt wird, der keinerlei Form von vorhergehender Segregation zugrunde liegt (vgl. 2.2).

Modelle, die aus der langjährigen integrativen Beschulung Hörgeschädigter bekannt sind, wurden mehrfach in der Literatur dargelegt (vgl. z.B. CLAUSEN 1989; HAUFF/KERN 1991; LÖWE 1996; LEONHARDT 1996a/b; 2001; 2010). Von daher werden diese hier zusammenfassend skizziert:

Integrationsform	Unterrichtsform	Sonderpädagogische Förderung
Einzelintegration	gesamter Unterricht im Klassenverband der allgemeinen Schule	(punktuelle) Begleitung durch sonderpädagogischen Fachdienst
Außenklasse/Partnerklasse	Kooperationen in einzelnen Unterrichtsfächern oder bei Projekten an der allgemeinen Schule	Allgemeiner Pädagoge bzw. Sonderpädagoge in entsprechender Klasse; partielles Team-Teaching
Kooperationsklasse	gemischter Klassenverband an der allgemeinen Schule; gemeinsamer Unterricht für alle; teilweise Einzel- oder Kleingruppenförderung	Allgemeiner Pädagoge und Sonderpädagoge in einer Klasse; verstärktes Team-Teaching
Umgekehrte/Präventive Integration bzw. Geöffnete Klassen	gemischter Klassenverband am Förderzentrum; gemeinsamer Unterricht für alle	Sonderpädagoge
Unit-System (z. B. Großbritannien) ähnlich einer Integrations- schule mit Schwerpunkt (vgl. WESSEL 2012)	gemischter Klassenverband an der allgemeinen Schule; gemeinsamer Unterricht sowie Einzel-/Kleingruppenunterricht in der Unit	Allgemeiner Pädagoge und ggf. individuelle Assistenz in der Klasse; Sonderpädagoge in der Unit

Tabelle 2: Mögliche integrative/inklusive Schulformen für Schüler mit einer Hörschädigung

Die verschiedenen Formen (vgl. Tabelle 2) ermöglichen einen unterschiedlichen Umfang an sonderpädagogischer Förderung für den hörgeschädigten Schüler. Dieser gestaltet sich von punktueller Begleitung und Unterstützung durch einen Fachdienst in der Einzelintegration bis hin zu einer vollständigen Unterrichtung durch einen Sonderpädagogen in Form von Präventiver Integration. In kooperativen Systemen wird idealerweise im Zwei-Lehrersystem unterrichtet, was dem gesamten Klassenverband zugute kommt.

Während die Einzelintegration seit jeher die häufigste Form der integrativen Beschulung Hörgeschädigter darstellt, sind Außen- und Kooperationsklassen nur vereinzelt bekannt. Als Vorreiter eines institutionalisierten und überregionalen Außenklassenmodells, das im Sinne von Kooperationsklassen konzeptioniert ist, kann im süddeutschen Raum das Bildungs- und Beratungszentrum für Hörgeschädigte in Stegen angeführt werden (vgl. JACOBS 2008). Das Modell der Präventiven Integration in der Primarstufe ist inzwischen seit mehr als 30 Jahren mit dem Pfalzinstitut in Frankenthal verbunden (vgl. PFALZINSTITUT FÜR HÖRSPRACH-BEHINDERTE 2008). Seit dem Schuljahr 2013/14 wird das Modell für die Sekundarstufe I fortgeführt (vgl. AFSHORDEL ET AL. 2014). Das angeführte Unit-Modell ist ursächlich aus Großbritannien bekannt und hat bis dato keine Umsetzung in der deutschen Schullandschaft

erfahren. Das im Folgenden von WESSEL vorgestellte Konzept einer Integrationsschule mit Schwerpunkt 'Hören und Kommunikation' kommt dem Unit-Modell in Ansätzen nahe.

WESSEL (2012) setzt sich im Rahmen des genannten Paradigmenwechsels von der integrativen hin zur inklusiven Beschulung mit möglichen Schulmodellen für Schüler mit einer Hörschädigung auseinander. Dabei fokussiert er auf die Anforderungen, die an eine „Schule für alle“ gestellt werden. So sollen die Schüler nach HINTERMAIR/LUKOMSKI (2010, 90) ein „Least Restricted Environment (LRE)“ vorfinden, das ihnen ermöglicht, ihre Entwicklungsaufgaben in einer am wenigsten einschränkenden Lernumwelt erfolgreich zu bewältigen. Als Voraussetzungen dafür sieht WESSEL (2012) zusätzlich zu den grundlegenden äußeren Rahmenbedingungen in Form von Organisation, Technik und baulichen Maßnahmen zwei weitere Kernkriterien als erforderlich an:

Kernkriterium I: Identitätsstiftende und -fördernde Lernumgebung [...]

Kernkriterium II: Kommunikative Barrierefreiheit und förderbedarfsspezifische Expertise (ebd., 147 f.).

Ersteres beinhaltet einen Rahmen zu schaffen, der hörgeschädigten Schülern identitätsbildende Erfahrungen mit hörenden und hörgeschädigten Menschen ermöglicht und Raum gibt, diese Erfahrungen zu integrieren (vgl. dazu 3.3.3). Kommunikative Barrierefreiheit umfasst kommunikationsunterstützende Maßnahmen in Form von Sprachangebot und Einsatz technischer Hilfen ebenso wie eine „fach- und förderbedarfsspezifische Expertise“, die im schulischen Kontext „vor allem durch eine individualisierende Didaktik realisiert [wird]“ (WESSEL 2012, 148 f.). Hierzu bedarf es der Kenntnis der besonderen sprachlichen und kulturellen Sozialisationsbedingungen von Menschen mit Hörschädigung (vgl. ebd.).

Bei der Analyse von sechs Schulmodellen kommt WESSEL (2012) unter dem Blickwinkel der genannten Kernkriterien zu dem Schluss, dass das Modell Integrationsschule mit Schwerpunkt 'Hören und Kommunikation' den genannten Anforderungen für ein 'LRE' hörgeschädigter Schüler am nächsten kommt. Dabei existiert das Modell als solches formal zwar nicht, lässt sich aber in der Praxis seit Jahrzehnten nachweisen (vgl. LEONHARDT 1996b). Indem sich einzelne allgemeine Schulen, häufig Gymnasien, über Jahre der integrativen Beschulung mehrerer hörgeschädigter Schüler in verschiedenen Jahrgangsstufen angenommen haben, können hier die Forderungen nach identitätsstiftenden Kontakten unter den Schülern und nach kommunikativer Barrierefreiheit durch äußere Maßnahmen und durch wahrnehmungsgeschulte Lehrkräfte der allgemeinen Schule weitgehend erfüllt werden⁹. Hinzu kommt die Begleitung und/oder teilweise Verortung eines Sonderpädagogen des Förderschwerpunkts Hören an der jeweiligen Schule zur Anleitung unter fachspezifischer Expertise. Für

⁹ Als aktuelles Beispiel für ein Gymnasium, das die genannten Maßnahmen für Schüler mit Hörschädigung in Rheinland-Pfalz umfänglich realisiert, wird auf die Studie von WESSEL 2014a/b verwiesen.

die Schüler ist darüber hinaus meist Wohnortnähe gegeben (vgl. WESSEL 2012).

Wären hier zusätzlich regelmäßige Einzel- und Gruppenfördermaßnahmen durch den Sonderpädagogen in eigenen Räumen parallel zum Unterrichtsverlauf vorgesehen, käme das dem seit Jahrzehnten etablierten und – sofern gut ausgestattet – mit vielen Vorzügen versehenen Unit-Model aus Großbritannien, gleich (vgl. HONKA 2000).

Die weiterhin vorgestellten Modelle (Förderzentrum Hören, Präventive Integration, Außenklassen, Einzelintegration und Integrations-/Schwerpunktschule) sind per se nicht in Abrede zu stellen, jedoch erfüllen sie die an ein integratives/inklusives Schulsetting gerichteten Anforderungen für Schüler mit Hörschädigung nur in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Schwerpunkten (vgl. WESSEL 2012).

Zum Modell der Einzelintegration muss hervorgehoben werden, dass darin die geforderten Kernkriterien „in nur äußerst geringem Umfang“ (WESSEL 2012, 156) realisieren werden. Dabei ist die Einzelintegration von Schülern mit Hörschädigung nach wie vor dominierend. Dies ist nicht pauschal zu bewerten, sondern anhand von Ergebnissen differenzierter Studien zur Einzelintegration Hörgeschädigter zu beleuchten (vgl. zusammenfassend LEONHARDT 2009).

2.3.2 Schulsettings für Schüler mit Hörschädigung in Bayern

Mit gezielten Aktionsplänen wird bundesweit versucht, die Forderungen schulischer Inklusion gemäß Bildungsartikel 24 der UN-BRK umzusetzen. In Bayern z. B. durch das Konzeptpapier zur Umsetzung des Gesetzentwurfs Inklusion vom 01.08.2011. Dabei verfolgt die Bayerische Staatsregierung (laut Drucksache 16/9020 des Bayerischen Landtags vom 26.09.2011) folgende Leitvorstellungen:

Es ist seit Jahren ein Anliegen der Bayerischen Staatsregierung, nunmehr verstärkt durch Art. 24 der UN-BRK, die integrative Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hin zu mehr inklusivem Unterricht an Bayerns Schulen weiter zu akzentuieren. Ziel ist es, mehr gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen und das Elternentscheidungsrecht zu stärken. (...) Die inklusive Schule ist nach dem Gesetzentwurf Ziel der Schulentwicklung aller Schulen. Motor der Entwicklung sind v. a. Schulen, die sich das Schulprofil „Inklusion“ geben. Daneben bleiben die bisherigen, erfolgreichen Formen gemeinsamen Unterrichts wie Kooperationsklassen, Außenklassen (zukünftig Partnerklassen) oder offene Förderschulklassen weiter bestehen. Die Eltern entscheiden im Regelfall über den schulischen Lernort (Regelschule oder Förderschule) ihres Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf (BAYERISCHER LANDTAG 2011, 48 f.).

Eine Erhöhung der Anteile gemeinsamen Unterrichts ist erwünscht und kann auf verschiedene Weise realisiert werden. Es sollen bewährte Formen kooperativen Lernens fortgeführt und weiterentwickelt werden, sowie „neue[n] Rahmenbedingungen zur flexibleren Ausgestaltung inklusiver Schullandschaften bis hin zur Schule mit dem Schulprofil 'Inklusion'“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2011b, 2) realisiert werden. Hierin ist die

Entwicklung inklusiver Schulen zu sehen. Das Förderzentrum resp. Kompetenzzentrum stellt weiterhin einen subsidiären und alternativen Lernort dar, der sich ebenfalls inklusiv ausrichtet, da dies Aufgabe aller Schulen ist. Dabei gilt es hervorzuheben, dass das Elternentscheidungsrecht gestärkt wird, indem zuvorderst die Eltern über die Wahl des Lernortes ihres Kindes entscheiden.

Das Prinzip des BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011b, 1) „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ findet 2011 Einzug in das BAYEUG (Fassung vom 31. Mai 2000, mehrfach geändert). Artikel 30a des BAYEUG regelt die Zusammenarbeit von Schulen respektive das kooperative Lernen. Dabei findet sich unter Abs. 3 die Unterstützung durch die Förderschulen:

¹ Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf können gemeinsam in Schulen aller Schularten unterrichtet werden. ² Die allgemeinen Schulen werden bei ihrer Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten, von den Förderschulen unterstützt (BAYEUG Art. 30a, Abs. 3).

Neu ist in diesem Zusammenhang, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf keine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart mehr begründet, dennoch bleiben aber insbesondere für den Besuch weiterführender Schulen die Zugangsvoraussetzungen und Prüfungsmodalitäten unangetastet (BAYEUG Art. 30a, Abs. 5)¹⁰. Jedoch kann der Sachaufwandsträger unter bestimmten Gegebenheiten, z. B. einem erheblichen Mehraufwand, gegen die Aufnahme von Schülern mit Förderbedarf Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung in die allgemeine Schule bescheiden (BAYEUG Art. 30a, Abs. 4).

Zur Entwicklung eines Schulprofils „Inklusion“ sind umfangreiche Überlegungen von politischer und fachwissenschaftlicher Seite in die Konzeption eines Mehrebenenmodells eingeflossen (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2011b; 2012b). In dessen Zentrum stehen die Schülerinnen und Schüler mit individuellen Bedürfnissen. Die sie umgebenden Bereiche und Systeme müssen diversen Änderungen unterzogen werden. Zu diesen Bereichen zählen: inklusionsorientierter Unterricht, multiprofessionelles Team, inklusives Schulkonzept/Schulleben und externe Unterstützungssysteme. Mittels eigens dafür entwickelter Qualitätsstandards sollen Schulen zu einer sukzessiven Umsetzung gelangen, was ihnen nach eingehender Prüfung das 'Schulprofil Inklusion' einbringen kann. Weitere Ausführungen dazu finden sich im angeführten Leitfaden „Profilbildung inklusive Schule“ des BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2012b).

¹⁰ ¹ Ein sonderpädagogischer Förderbedarf begründet nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulart.
² „Schulartspezifische Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an weiterführenden Schulen bleiben unberührt“ (BayEUG Art. 30a, Abs. 5).

Neben der relativ jungen Form der 'Schulen mit Schulprofil Inklusion' als einer Maßnahme zur Umsetzung der UN-BRK sind es vor allem die gewachsenen Integrationsformen, die weiter praktiziert werden sollen. Als mögliche Kooperationsformen werden genannt (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2011b, 2):

1. *Kooperationsklassen*
2. *Partnerklassen (ehemals Außenklassen)*
3. *Offene Klassen der Förderschule*
4. *Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler*
5. *Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“*

Obwohl Inklusion Aufgabe und Ziel jeder Schulart ist, liegen dennoch schulartspezifische Integrations-/Inklusionsformen vor, wie in Tabelle 3 im Überblick dargestellt. Die weiteren Ausführungen dazu beziehen sich weitgehend auf die Darstellung des BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011b).

	Kooperati- onsklassen	Partner- klassen	Geöffnete Klassen	Einzel- integration	Schulprofil Inklusion
Grundschule	x	x		x	x
Mittelschule	x	x		x	x
Förderzentrum			x		x
Realschule		x*		x	x
Gymnasium		x*		x	x
Berufliche Schulen		x*		x	x

* bei Schulprofil Inklusion

Tabelle 3: Schularten und mögliche Integrations-/Inklusionsformen

Die Grundschule als erste gemeinsame Schule aller Kinder reagiert auf die damit verbundene Heterogenität der Lernenden, indem alle o.g. Integrations-/Inklusionsformen vorgehalten werden. Gleiches gilt auch für die Mittelschulen, wo Persönlichkeitsbildung und nach Möglichkeit das Erreichen eines Schulabschlusses aller Schülerinnen und Schüler, durch gezielte individuelle Förderung, im Mittelpunkt stehen. Die Integration einzelner Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (aller Förderschwerpunkte) wird mit Unterstützung des entsprechenden MSD realisiert.

Neben der Einzelintegration sind an Grund- und Mittelschulen auch Integrationsformen in Gruppen vorgesehen. Im Fall von Partnerklassen sind Klassen einer Förderschule und ihre jeweilige Lehrkraft an einer allgemeinen Grund- oder Mittelschule beheimatet und arbeiten

phasenweise mit den Klassen der gastgebenden Schule zusammen. Wie sich dieser gemeinsame Unterricht in Art und Umfang gestaltet, wird von den verantwortlichen Lehrkräften koordiniert.

Im Fall von Kooperationsklassen handelt es sich um Klassen der allgemeinen Schule, die von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besucht werden. Lehrer der Förderschule werden mit mehreren Stunden pro Woche in diesen Klassen eingesetzt, welche ansonsten von den Lehrkräften der allgemeinen Schule geleitet werden. Hierbei gilt es laut Konzeptpapier des BAYERISCHEN STAATSMINISTERIUMS FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011b, 3), die „spezifische pädagogische Ausrichtung von Kooperationsklassen für die Förderschwerpunkte Hören und Sehen (...) weiter zu entwickeln“, da diese bis dato nicht zu verzeichnen sind. Dies soll mittels einer stundenweisen Unterstützung durch den MSD erfolgen (vgl. ebd.).

Zusätzlich zur genannten, vom Förderzentrum ausgehenden Expertise, halten einige Förderzentren ihrerseits eine spezifische Integrations-/Inklusionsform vor. An Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Sehen, Hören oder körperliche und motorische Entwicklung besteht die Möglichkeit sog. Geöffnete Klassen (auch I-Klassen bzw. Integrationsklassen) einzurichten. Sie werden zu einem bestimmten Prozentsatz von Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besucht. Diese auch als präventive oder umgekehrte Integration/Inklusion bekannte Form hat gerade im Förderschwerpunkt Hören eine lange Tradition (vgl. PFALZ-INSTITUT FÜR HÖRSPRACHBEHINDERTE 2008).

Zudem sind die weiteren Förderzentren zu berücksichtigen, welche sich ebenfalls zu inklusiven Schulen weiterentwickeln können, wenn eine bestmögliche geistige, soziale und emotionale Entwicklung der Schüler gewährleistet werden kann¹¹.

Auch für weiterführende Schularten wie Realschule, Gymnasium und Berufliche Schulen eröffnet sich die Möglichkeit mit Partnerklassen zu kooperieren, wenn sich die Schule durch das Schulprofil Inklusion auszeichnet und entsprechende Vorkehrungen getroffen wurden. Allerdings wird in diesen Schularten nach wie vor verstärkt die Integration einzelner Schüler angeboten, was sich durch die unveränderten Zugangsvoraussetzungen begründet.

Zur Situation der Einzelintegration hörgeschädigter Schüler in Bayern

Zunächst ist hervorzuheben, dass die integrative/inklusive Beschulung hörgeschädigter Schüler bundesweit einen hohen Prozentwert aufweist. Aus der Erhebung von KLEMM (2010) geht hervor, dass der Förderschwerpunkt Hören insgesamt mit 26,3 % inklusiver Beschulung

¹¹ „Auch Förderzentren können sich zu inklusiven Schulen weiterentwickeln. Dabei ist zu gewährleisten, dass die jungen Menschen sich geistig, sozial und emotional bestmöglich entwickeln können“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2012b, 11).

auf Rang 3 im Vergleich zu den anderen Förderschwerpunkten liegt. Dabei liegt ein Förderbedarf im Hören bundesweit nur bei 3,1 % der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor, da es sich um eine vergleichsweise seltene Beeinträchtigung handelt. Die damit verbundene große räumliche Streuung der Schüler erklärt die überwiegende Form der Einzelintegration oder den gezielten Besuch eines Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören. Dies bildet sich in vergleichbarer Weise auch in Bayern ab (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014).

Für das Schuljahr 2011/12, in dem die vorliegende Untersuchung durchgeführt wurde, liegen laut dem STATISTISCHEN BUNDESAMT (2012) folgende Zahlen für Bayern vor: Von den 1.942 Schülern, die Förderbedarf Hören aufwiesen, wurden 730 integrativ/inklusiv an allgemeinen Schulen unterrichtet. Dies spiegelt einerseits die nach KLEMM (2010) angeführte Gesamtstatistik wider, dass zwischen 25 % und 30 % der Schüler mit Hörschädigung die allgemeine Schule besuchen. Andererseits müssen die Angaben angezweifelt werden, da real andere Zahlen vorliegen: Im Rahmen dieser Untersuchung (im Jahr 2011/12) konnten allein 806 Familien bzw. Schüler mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen in Bayern angeschrieben werden, die die Parameter der Untersuchungsgruppe erfüllen (vgl. 4.7.1). Hinzu kommen weitere Schüler mit Hörschädigung, die abgesehen von den Untersuchungsparametern eine allgemeine Schule besuchen und vom MSD begleitet werden. Somit müssten die Zahlen in der Gesamtstatistik deutlich höher ausfallen. In der aktuellsten Veröffentlichung des STATISTISCHEN BUNDESAMTS (2014) für das Schuljahr 2013/14 wird die Zahl der Schüler mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen in Bayern mit 853 angegeben (ebd., 216).

Der überwiegenden Einzelintegration hörgeschädigter Schüler soll nach Möglichkeit, d.h. insofern dies „organisatorisch, personell und sachlich ermöglicht werden kann“ (BAYEUG, Art. 30a Abs. 9), durch die Einrichtung von Partner- bzw. Kooperationsklassen begegnet werden, wobei die Entscheidung in begründeten Fällen letztendlich beim Sachaufwandsträger liegt.

Als einziges Beispiel für eine langjährige Tradition der Integration von Schülern mit Hörschädigung in Form von Kooperationsklassen in Bayern ist das Gisela-Gymnasium in München zu nennen. Neben dem bisher nur für die gymnasiale Oberstufe bestehenden Angebot soll dies zukünftig auf alle gymnasialen Schulstufen ausgeweitet werden (vgl. Homepage¹²). Dabei wäre verstärkt auf den Einsatz zusätzlich sonderpädagogisch qualifizierter Gymnasiallehrer zu achten, ebenso auf eine verstärkte Kooperation mit dem MSD.

Der Beschulung einer Gruppe hörgeschädigter Grundschüler des Förderzentrums Hören, Augsburg an einer für sie wohnortnahen Grundschule in Kempten in Form einer Außenklas-

¹²<http://www.giselagym.musin.de/index.php/schule/hoergeschaedigte-am-gisela/110-hoergeschaedigte-am-gisela/beitraege-inklusionsschule/485-offene-ohren> (abgerufen am 14.05.2015)

se seit 1998 entspricht inzwischen einem I-Klassen-Profil, d. h. einer geöffneten Außenklasse an einer allgemeinen Schule, die weiterhin von einer Sonderpädagogin unterrichtet wird (vgl. ESTERS/REHN o. J.). Weitere Modelle vergleichbarer Art sind derzeit in Bayern nicht bekannt.

Inhaltliche Aspekte der Einzelintegration hörgeschädigter Schüler können den Ausführungen unter 3.3 entnommen werden.

3 Das Unterstützungsangebot des MSD im Förderschwerpunkt Hören

Die institutionalisierte sonderpädagogische Unterstützung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen ist nicht zuletzt aufgrund der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen von zunehmender Bedeutung. Dabei existieren Formen subsidiärer Sonderpädagogik für Schüler mit Hörschädigung schon weitaus länger.

Die folgenden Ausführungen zur Berechtigung und Begleitung des integrations-/inklusionsunterstützenden sonderpädagogischen Fachdienstes sollen ein grundlegendes Verständnis schaffen, um die Ergebnisse der Untersuchung diesbezüglich verorten zu können. Unter dem speziellen Blickwinkel des Unterstützungsdienstes für Schüler mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen gilt es zu beleuchten, welchen gesetzlichen Auftrag der MSD hat und wie er konzipiert ist, d. h. wo und für wen er wirksam wird (vgl. 3.1). Des Weiteren sind die einzelnen Aufgabenfelder des MSD von Interesse (vgl. 3.2), mittels derer eine ganzheitliche Integration/Inklusion der überwiegend einzelintegrierten Schüler mit Hörschädigung erzielt werden soll (vgl. 3.3). Dabei erfolgen die Ausführungen im Wesentlichen zur Situation des MSD-Hören in Bayern.

3.1 Gesetzliche Verankerung des MSD in Bayern

Überraschenderweise findet der MSD erst eine vergleichsweise späte gesetzliche Verankerung, was im Rahmen der Ausführungen zur gesetzlichen Legitimierung dargestellt wird (vgl. 3.1.1). Daran schließen sich die fachspezifischen Unterschiede des MSD-Hören im Vergleich zu MSD anderer Förderschwerpunkt an (vgl. 3.1.2).

3.1.1 Gesetzliche Legitimierung

Eine erste offizielle Verankerung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste erfolgte im Jahr 1994 im Bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (vgl. BAYEUG vom 7. Juli 1994). Zuvor haben die Stützsysteme für Schüler mit Förderbedarf Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung viele Jahre eigenaktiv, d. h. selbstorganisiert gewirkt und können entgegen der jungen gesetzlichen Legitimierung auf eine vergleichsweise lange Tradition zurückblicken (vgl. REGIERUNG VON UNTERFRANKEN 2007). Da für diese Schüler in ländlichen Regionen keine spezifischen Schulformen bestanden und eine Internatsunterbringung in weiter entfernten Städten vermieden werden sollte, wurde eine wohnortnahe Beschulung der Schüler durch entsprechende Beratungstätigkeit unterstützt

(vgl. SCHOR 2008). Dies erklärt das bis heute anhaltende Prinzip dieser überregional organisierten Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (vgl. 3.1.2).

Inzwischen erfährt der MSD eine umfassende gesetzliche Verankerung. Ein Ausbau der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste zur Unterstützung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen wurde vom Bayerischen Landtag im Jahr 1998 beschlossen (vgl. BAYERISCHER LANDTAG 1998). In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 wird im Zusammenhang mit präventiven sonderpädagogischen Maßnahmen u. a. eine gemeinsame Beratung der Sonderschullehrkräfte mit Lehrkräften aller anderen Schulen herausgestellt (vgl. DRAVE/RUMPLER/WACHTEL 2000).

Im Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Bayern (BAYEUG) vom 31. Mai 2000 wird festgelegt, dass zu den Aufgaben der Förderschulen, im Rahmen der verfügbaren Stellen und Mittel, „die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste zur Unterstützung förderbedürftiger Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen oder in Förderschulen“ gehören (Art. 19, Abs. 2, 3b). Punkt 3a verweist darauf, dass auch vorschulische Unterstützungssysteme vorzuhalten sind.

Der allgemeine Auftrag und Einsatzort des MSD ist in Artikel 21, Abs. 1, 1 des BAYEUG festgeschrieben:

Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; sie können auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler in mehreren Förderschwerpunkten sonderpädagogischen Förderbedarf hat und vom Lehrpersonal der besuchten Förderschule nicht in allen Schwerpunkten gefördert werden kann.

Die Aufgaben des MSD werden in Art. 21, Abs. 2 dargelegt. Darauf wird in Kapitel 3.2 eingegangen.

Der gesetzliche Auftrag findet sich in der Folge auch in den entsprechenden Lehrplänen wieder. Für den Förderschwerpunkt Hören z. B. in den Grundlagen und Leitlinien der Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Hören von 2007:

Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste für den Förderschwerpunkt Hören unterstützen die schulische Integration von Schülern mit Hörschädigungen. Sie streben eine möglichst dauerhafte schulische Bildung und Erziehung dieser Schülerklientel in der wohnortnahen allgemein bildenden Schule an. Neben dem Ziel der schulischen Integration ist auch die soziale und personale Integration des Schülers nachdrücklich zu verwirklichen (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2007, 7).

Auch hier steht der Ursprungsgedanke einer dauerhaften wohnortnahen Bildung an der allgemeinen Schule im Mittelpunkt mit dem Ziel einer umfassenden Integration in schulischer, sozialer und personaler Hinsicht. Dies ist Gegenstand des Kapitels 3.3.

3.1.2 Fachspezifische Organisationsstrukturen

In Artikel 21, Abs. 1, 3 des BAYEUG wird nochmals auf die Zuständigkeit der Förderschulen zur Einrichtung eines MSD eingegangen, was gleichzeitig die Organisationsstrukturen der MSD erklärt:

Mobile Sonderpädagogische Dienste werden von den nächstgelegenen Förderschulen mit entsprechendem Förderschwerpunkt geleistet, soweit nicht nach Art. 30a Abs. 9 Satz 3 etwas anderes durch die Regierung bestimmt wurde.

Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung oder mit der Trias Sprache, Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, sind die aktuell vorherrschenden Ausrichtungen die aus der Neuorientierung der Sonderpädagogik mit den entsprechenden gesetzlichen Verankerungen (vgl. 3.1) hervorgegangen sind. Hinzu kommt der Förderschwerpunkt Autismus, der keine eigenen schulischen Einrichtungen aufweist, und die Schule für Kranke als eigene Schulart.

Das seit Ende des 2. Weltkriegs zunächst aufgebaute und nach den unterschiedlichen Bedarfen (spätere Förderschwerpunkte) stetig ausgebauten Sonderschulwesen erfährt nach diesen Phasen des Auf- und Ausbaus schließlich einen Umbau und dadurch eine verstärkte Öffnung zur Kooperation mit den allgemeinen Schulen (vgl. DRAVE/RUMPLER/WACHTEL 2000). Dies bedeutet, dass eine zunehmende Verlagerung der sonderpädagogischen Hilfen an die allgemeinen Schulen vorgenommen wird. 1994 manifestiert sich die gesetzliche Verlagerung der sonderpädagogischen Hilfen, wobei die Forderung nach Öffnung und Kooperation bereits in den KMK-Empfehlungen von 1972 vorgesehen war: „Die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Sonderschultypen und zu den Allgemeinen Schulen ist in besonderem Maße zu sichern“ (KMK 1972, zit. n. SCHOR 2002, 12). Eine Umsetzung erfolgt zunächst allerdings kaum (vgl. ebd.). Erst mit der Einrichtung der mobil begleitenden Dienste eines jeden Förderschwerpunkts (BAYEUG 1994) wird dieses Ansinnen aktiv und institutionell verwirklicht. Das Angebot erfolgt von der/dem jeweils nächstgelegenen Förderschule bzw. Förderzentrum aus.

Bedingt durch die Struktur und Verortung der jeweiligen Förderzentren liegen folgende organisatorischen Unterschiede vor: Während die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung, Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung – Letztere auch in der genannten Trias – regional angelegt sind und damit über mehrere schulische Standorte in den Regierungsbezirken verfügen, sind die Förderschwerpunkte Hören, Sehen sowie körperlich und motorische Entwicklung überregional angelegt und damit in jedem Regierungsbezirk nur einmal bzw. wenige Male vertreten. Hinzu kommt ein strukturell und inhaltlich unterschiedlich ausgelegtes Arbeiten. Der MSD für Schüler mit einer Sinnesbeeinträchtigung ist:

- überwiegend beratend,
- über alle Schularten und
- über die gesamte Schulzeit hinweg tätig.

Der MSD anderer Förderschwerpunkte hingegen ist meist temporär an allgemeinen Schulen verortet und stärker in die inhaltliche und schulische Förderung der Schüler eingebunden.

Für den MSD-Hören in Bayern bedeutet dies, dass er in jedem Regierungsbezirk vom jeweiligen Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören ausgeht und die Region des Regierungsbezirks abdeckt. Dies belegt die erläuterte überregionale Struktur und erklärt die mitunter weiten Fahrstrecken (vgl. SCHOR 2002). Der Regierungsbezirk Oberpfalz, der als einziger Bezirk kein Förderzentrum Hören aufweist, wird vom MSD-Hören der angrenzenden Regierungsbezirke mitversorgt (vgl. WEIß 2003).

Obwohl sich die Betreuung durch einen überregional organisierten MSD zumeist auf alle Schularten und Schulstufen erstreckt, weist der *Regierungsbezirk Oberbayern* für den Förderschwerpunkt Hören eine gesonderte Struktur auf: Aufgrund der schulartspezifischen Angebote im Förderschwerpunkt Hören mit zwei Förderzentren (München und Hohenwart), Realschule, Fachoberschule und Berufsbildungswerk, kann auch der MSD-Hören schulartspezifisch tätig werden. In der Praxis bedeutet dies, dass MSD-Mitarbeiter des Förderzentrums mit Grund- und Mittelschulstufe die Betreuung der integriert beschulten Grund- und Mittelschüler mit Hörschädigung übernehmen. Zudem betreuen sie die Schüler mit Förderbedarf Hören an anderen Förderzentren. MSD-Mitarbeiter der Samuel-Heinicke-Realschule und Fachoberschule (München) betreuen jeweils integriert beschulte Realschüler bzw. Gymnasiasten sowie Fach- und Berufsoberschüler mit Hörschädigung an den allgemeinen Schulen. Die Betreuung von Schülern mit Hörschädigung an Berufsschulen geht von der Berufsschule des förderschwerpunktspezifischen Berufsbildungswerks (BBW) aus. Der Vorteil besteht darin, dass zur sonderpädagogischen Expertise auch die schulartspezifischen Kenntnisse der Lehrkräfte in die MSD-Tätigkeit einfließen (vgl. KERN 2001).

Bezüglich der unterschiedlichen inhaltlichen Arbeitsweisen der MSD sei nochmals darauf verwiesen, dass es sich bei einer Hörschädigung um eine zumeist lebenslange Beeinträchtigung handelt, weshalb es während der Schulzeit einer fortwährenden, beratenden Unterstützung aller am Integrations-/Inklusionsprozess Beteiligten bedarf. Insofern sind auch kontinuierliche Fördereinheiten für hörgeschädigte Schüler weniger intendiert, als vielmehr die Vermittlung von Handlungs- und Kompensationsstrategien im Umgang mit der eigenen Hörschädigung. Abgesehen davon wird wiederholt auf die Einhaltung der notwendigen Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht geachtet werden müssen, was wiederum

den MSD bei Sinnesbeeinträchtigungen gemeinsam ist. Diese und weitere fachspezifische Aufgabenbereiche des MSD-Hören sind Gegenstand der folgenden Kapitel.

3.2 Aufgabenbereiche des MSD-Hören

Im BAYEUG vom 31. Mai 2000, Art. 21, Abs.1, 2 werden folgende Aufgabenbereiche für alle Mobilen Sonderpädagogischen Dienste genannt:

Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch.

Im Rahmenkonzept zum MSD der REGIERUNG VON UNTERFRANKEN (2007, 16) wird das grundlegende Aufgabenprofil aller MSD für den Förderschwerpunkt Hören wie folgt spezifiziert:

Der Mobile Sonderpädagogische Dienst für den Förderschwerpunkt Hören diagnostiziert (pädagogische und audiologische Diagnostik in Ergänzung zur fachmedizinischen Diagnostik), berät Lehrkräfte, Erzieher (z. B. in schulergänzenden Einrichtungen), Schüler und Eltern und unterstützt die Schülerinnen und Schüler.

Weiter wird unter der pädagogischen Zielsetzung insbesondere die Stärkung der Schülerpersönlichkeit hervorgehoben (vgl. dazu 3.3.3). Zudem wird explizit für Schüler mit Förderbedarf im Hören die Unterstützung zur Umsetzung der schulischen Leistungsanforderungen betont:

Im Rahmen der pädagogischen Zielsetzung unterstützt der Mobile Sonderpädagogische Dienst die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit mit umfassenden kommunikativen und emotional-sozialen Kompetenzen. Für Schüler mit Förderbedarf im Hören schließt dies die Erfüllung der schulischen Leistungsanforderungen sowie die Ausschöpfung des eigenen Leistungspotentials ein (ebd.).

Dies impliziert die Möglichkeit auf den Besuch einer weiterführenden allgemeinen Schule bei Erfüllung der Zugangsvoraussetzungen. Für den MSD-Hören gilt somit im Unterschied zu den MSD anderer Förderschwerpunkte:

Der Schwerpunkt des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes für den Förderschwerpunkt Hören liegt traditionell in den Bereichen Diagnostik, Beratung und Unterstützung (ebd.).

Dabei sind die genannten drei Bereiche um den Bereich der Fortbildungen zu ergänzen, so wie er bei den allgemeinen Aufgaben aller MSD in Bayern vorgesehen ist (TROßBACH-NEUNER 2000).

SCHOR (2008) benennt als Aufgabenfelder des MSD Diagnostik, Beratung, Förderung, Koordinierung und zusätzlich Professionalisierung. Letzteres beinhaltet die Veränderung des Berufs- und Tätigkeitsfelds von Sonderschullehrkräften und eine damit verbundene Aneig-

nung weiterer Expertise der im MSD tätigen Lehrkräfte sowie eine stetige Fort- und Weiterbildung (vgl. 3.2.4).

Obwohl nach SCHOR (2008, 40) „die mobil-integrative Dienstleistung der MSD auf *alle* Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in *allen* Förderschwerpunkten anzuwenden ist [H.i.O.]“, ergeben sich dennoch förderschwerpunktspezifische Besonderheiten und Ausprägungen in den Aufgabenfeldern. Für den Förderschwerpunkt Hören benennt SCHOR (2002, 53 ff.) die Aufgabenbereiche *Diagnostik*, *Konsultation* (Beratung), *Intervention* (Förderung und Unterrichtshilfen) sowie *Qualifizierung durch Fortbildung*, sowohl für die Lehrer der allgemeinen Schule (Fremd-Qualifizierung) als auch für die MSD-Mitarbeiter (Selbst-Qualifizierung).

Im Folgenden werden die Aufgabenbereiche des MSD-Hören näher erläutert. Die Gliederung der Aufgabenbereiche in Diagnostik, Beratung, Unterrichtshilfen und Informations- und Fortbildungsveranstaltungen folgt der Struktur nach HONKA/WENDE (2008). Der Aufgabenbereich der Förderung drückt sich im Förderschwerpunkt Hören nicht allein durch eine direkte Arbeit am Kind aus, sondern setzt sich aus verschiedenen Bestandteilen der Unterstützung zusammen, weshalb er konzeptionell nicht als eigener Aufgabenbereich angeführt wird (vgl. 3.1.2).

3.2.1 Aufgabenbereich Diagnostik

„Erfolgreiche Beratung und nachhaltige Förderung können nur auf dem Fundament einer validen Diagnostik gelingen“ (SCHOR 2002, 77). Dabei muss eine erweiterte Sichtweise eingenommen werden: Die in der Sonderpädagogik bisher vorherrschende Förderdiagnostik zur Erfassung des individuellen Förderbedarfs verlagert sich zu „einer auf Beratung gerichteten und somit kooperations- und ressourcensuchenden Interaktionsdiagnostik“ (ebd.). SCHOR (2002) beruft sich dabei auf REISER, der fordert, dass die Diagnostik auf das Interaktionsgeschehen, welches das Kind umgibt, gerichtet ist, um mögliche Ressourcen im Umfeld zu ermitteln. Dabei sind insbesondere auch die Ressourcen des Kindes zu erfassen, was mit dem Ansatz einer Ressourcendiagnostik verfolgt wird. Eine solche Ressourcenperspektive im Kontext hörgeschädigter Personen einzunehmen bedeutet nach HINTERMAIR/TSIRIGOTIS (2004, 187) „den Blick von den handlungs- und kommunikationseinschränkenden Defiziten zu nehmen und auf die Lebensperspektive und die dafür notwendigen vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen zu richten“.

Grundlegend bedient sich die Diagnostik im MSD folgender Methoden:

- *gezielte pädagogische Beobachtung des Schülers in unterrichtlichen Situationen und im Schulleben,*

- *Dialog mit dem Schüler, dem Klassenlehrer und allen verantwortlichen Erziehungspersonen,*
- *informelle Testverfahren,*
- *ausgewählte normierte Testverfahren,*
- *Berichte von internen und externen Fachdiensten*

(REGIERUNG VON UNTERFRANKEN 2007, 27).

Im MSD des Förderschwerpunkts Hören kommen diese Methoden ebenso zum Tragen. Sie ergänzen die grundlegende audiologische Diagnostik, die dazu dient, den Hörstatus frühstmöglich zu erfassen und weitere Maßnahmen einzuleiten, um eine (sonder-)pädagogische Diagnostik, die dazu dient, den individuellen Förderbedarf in Bezug auf das Unterrichtsgeschehen zu ermitteln (vgl. LEONHARDT 2003). Dies kann z. B. in Form von Beobachtungen im Unterricht oder in Gesprächen mit allen beteiligten Personen erfolgen. Bei wiederkehrenden Unterrichtshospitationen können z.B. fortlaufende Beobachtungen der Hör-, Sprach-, Sprech- und Kommunikationskompetenz des Schülers erfolgen, was im Sinne einer begleitenden Verlaufsdagnostik notwendig ist (vgl. BERUFSVERBAND DEUTSCHER HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGEN – BDH 2006).

Die für die Beratungstätigkeit erforderliche grundlegende audiologische Diagnostik umfasst zum einen eine medizinisch-audiologische Diagnostik, welche von HNO-Ärzten oder Fachkliniken vorgenommen wird¹³. Zum anderen ist es eine pädagogisch-audiologische Diagnostik, die erfolgt, wenn ein Kind oder Jugendlicher z.B. an einer Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstelle (PAB) vorstellig wird (vgl. HONKA/WENDE 2008). Dabei können insbesondere die Auswirkungen der Hörbeeinträchtigung auf das Sprachverstehen und das kommunikative Verhalten analysiert und erläutert werden. Dies berücksichtigt u. a. die zuvor angeführte Forderung, das Interaktionsfeld des Kindes einzubeziehen. Des Weiteren kann an einer Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstelle die Überprüfung der technischen Hörhilfen vorgenommen werden. Letzteres erfolgt häufig auch im Austausch mit den regionalen, d. h. wohnortnahen Hörgeräteakustikern der Schüler, was eine interdisziplinäre Zusammenarbeit unterstützt, um eine bestmögliche technische Versorgung gewährleisten zu können.

Voraussetzung für diese gelingende Kooperation mit der PAB und im Weiteren mit den zu beratenden Personen ist, dass die Lehrkraft im MSD über fachspezifische Kenntnisse der Hörgeschädigtenpädagogik und somit auch über fundierte audiologische Kenntnisse verfügt (vgl. REGIERUNG VON UNTERFRANKEN 2007). Nur dann können die diagnostischen Daten zielführend eingesetzt werden.

¹³ Vereinzelt übernimmt der MSD Aufgaben der audiometrischen Diagnostik, indem an Beratungstagen an Gesundheitsämtern oder in Eingangsklassen einzelner Schulen Hörscreenings (Reihenuntersuchungen) durchgeführt werden (vgl. PÄDAGOGISCH-AUDIOLOGISCHE BERATUNGSSTELLE O. J.).

Hinsichtlich der Abklärung weiterer Förderbedarfe oder zur Anbahnung anderweitiger Unterstützungsmaßnahmen, z. B. Therapieangebote wie Logopädie, nimmt der MSD-Hören eine vermittelnde bzw. koordinierende Rolle ein und nutzt nach Möglichkeit bestehende Netzwerke.

3.2.2 Aufgabenbereich Beratung

Das Aufgabenfeld der Beratung ist ein umfassendes und beinhaltet in erster Linie die Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten sowie Lehrern und Schulverantwortlichen eines hörgeschädigten Schülers. Die Beratung der betroffenen Schüler wird in der Literatur zwar ebenso genannt (z. B. SCHOR 2002; THOMAS 2004), inhaltlich aber wenig vertieft. Mit dem allgemeinen Bestreben, Betroffene in die Gestaltung ihres Umfelds einzubeziehen (vgl. BLOCHUS 2009a) und zur Übernahme von Verantwortung für ihre eigenen Belange anzuhalten, ist die Beratung des hörgeschädigten Schülers als besonders bedeutsamer Bereich der MSD-Tätigkeit anzusehen. Dies geht v. a. aus Beiträgen zur praktischen Tätigkeit des MSD hervor (z. B. WEIß 2002; JACOBSEN 2006; PRECHTL-CODURO 2009; KERN 2012).

Die Aufgaben und Anforderungen der MSD-Beratung werden für den jeweiligen Personenkreis dargelegt. Zunächst einige grundlegende Anmerkungen zur Aufgabe der Beratung im MSD.

3.2.2.1 Grundlegendes zur Beratungstätigkeit im MSD

SCHOR (2002, 77) spricht vom „Primat der Beratung“ und beruft sich dabei auf die hervorgehobene Bedeutung von Beratung in den KMK-Empfehlungen von 1994 und dem BAYEUG (Art. 21, Abs. 1 und 2). Damit kommt der Lehrkraft allerdings eine Rolle zu, die sich deutlich von der Erzieherrolle unterscheidet und in der Lehrerausbildung bisher zu wenig beachtet wurde, weshalb es dahingehend einer weiteren Qualifikation bedarf (vgl. SCHOR 2002; 2008). Dennoch erfordert sowohl die Erzieher- als auch die Beraterrolle die gleiche Grundqualifikation, nämlich: „Die Fähigkeit, ein dialogisches Verhältnis einzugehen“ (REISER 2001, zit. n. SCHOR 2002, 100).

Mit der Verwendung des Begriffs der Konsultation möchte SCHOR (2002; 2008) ein Beratungsverhältnis des Sich-Beratens auf Augenhöhe zum Ausdruck bringen und sieht darin einen deutlichen Handlungsbedarf hinsichtlich der Professionalisierung. Auch HEMPEL (2008) erachtet dies als unabdingbar, da sich Beratung auch in allen anderen Aufgabenbereichen des MSD wiederfindet.

Hinsichtlich der Beratung im MSD gestalten sich die Qualitätsstandards z. B. der Regierung von Oberbayern umfassend:

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten:

- *zeigen eine authentische Beraterhaltung*
- *achten darauf, Distanz zu wahren, Grenzen einzuhalten und mit Widerständen konstruktiv umzugehen*
- *beherrschen Techniken der Gesprächsführung und Methoden der Beratung*
- *führen Fallbesprechungen durch*
- *achten in der Beratung auf:*
 - den zeitlichen Rahmen*
 - die inhaltliche Abgrenzung*
 - das Einhalten eigener Vorgaben*
 - das Thematisieren der Schweigepflicht*

(REGIERUNG VON OBERBAYERN 2004, 9).

Daraus geht hervor, dass der Prozess der Beratung sowohl durch persönliche Merkmale des Beraters als auch durch äußere Rahmenbedingungen beeinflusst wird. HEMPEL (2008) geht darauf ein, indem sie die Grundhaltung der beratenden Person an den von Carl Rogers 1976 formulierten Anforderungen an einen Berater festmacht. Den gleichen Zusammenhang hat FLÖTHER (1999) speziell für den MSD-Hören ins Feld geführt. Demnach sollte ein Berater über folgende Eigenschaften verfügen:

- Empathie, d. h. einführendes Verstehen bei gleichzeitig professioneller Distanz,
- Kongruenz, d. h. Echtheit und Berücksichtigung der eigenen Befindlichkeit,
- Akzeptanz, d. h. positive Wertschätzung und Respekt auf gleicher Augenhöhe.

Die äußeren Rahmenbedingungen sind hinsichtlich des zeitlichen Rahmens, der örtlichen Gegebenheiten, der Systemzugehörigkeit (Lehrkraft eines Förderzentrums im Außendienst) und allgemeiner Bedingungen, z. B. Freiwilligkeit des Angebots, Einhaltung von Umgangsregeln und Klärung von Rollenverständnissen, bestmöglich zu arrangieren (vgl. HEMPEL 2008).

HEMPEL (2008) geht zudem auf Prinzipien der Beratung im pädagogischen Feld (im Unterschied zu einem therapeutischen) ein. Zusammengefasst gilt es dabei zu beachten, dass die Beratung durch den MSD ein freiwilliges Angebot an Ratsuchende (z. B. Eltern, Lehrer oder Schulverantwortliche) ist. MUTZECK (2007) weist diesbzgl. darauf hin, dass Beratung im Rahmen der Sonderpädagogik eine Dienstleistung darstellt, was den Angebotscharakter für die Ratsuchenden unterstreicht. Durch die Beratung sollen Informationsdefizite behoben und beratende Hinweise, keinesfalls aber Ratschläge, gegeben werden. Die Verantwortung bleibt dabei stets bei den Ratsuchenden (vgl. HEMPEL 2008).

Im pädagogischen Kontext empfiehlt sich von daher ein verstärkt systemischer (vgl. PALMOWSKI 2007), kooperativer (vgl. MUTZECK 2005) und/oder lösungsorientierter Ansatz (vgl. BAMBERGER 2005). Ziel einer jeglichen Beratung sollte es sein, Ressourcen für die

vereinbarten Zielsetzungen zu eruieren, sowohl im schulischen als auch im familiären Umfeld (vgl. SCHOR 2002; THOMAS 2004) sowie beim betroffenen Schüler selbst (vgl. 3.2.1). In diesem Sinne besteht die wesentliche Aufgabe eines Beraters darin, die Beteiligten in selbstwirksames Handeln zu versetzen, denn: „Beratung [hat] nicht nur einen lebensbewältigenden, sondern auch einen emanzipatorischen und (fort-)bildenden Charakter“ (MUTZECK 2007, 40), wie sich u.a. in den Ausführungen zum jeweiligen Personenkreis der MSD-Beratung zeigen wird (vgl. 3.2.2.2, 3.2.2.3 und 3.2.2.4).

Auftraggeber für die MSD-Unterstützung sind im Förderschwerpunkt Hören die Eltern und Erziehungsberechtigten. Schulen dürfen zwar auch ohne das Einverständnis der Eltern beraten werden, allerdings scheint dies im Zuge der angestrebten Kooperation mit allen Beteiligten wenig zielführend. Außerdem ist eine Beratung ohne Rückgriff auf grundlegende audiologische Daten nahezu unmöglich und dies bedarf einer Schweigepflichtentbindung des MSD durch die Eltern (vgl. STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB 2002).

3.2.2.2 Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten

Eltern und Erziehungsberechtigte sind nach wie vor diejenigen, von denen ein Antrag auf MSD-Unterstützung ausgeht.

Strukturell betrachtet kann persönliche Elternberatung in Form von (regelmäßigen) Gesprächen bei Hausbesuchen oder in Telefonaten stattfinden (vgl. FLÖTHER 1999). Hinzu kommen die Kontaktmöglichkeiten mittels aktueller elektronischer Kommunikationsmedien (z. B. E-Mail, SMS). Eine weitere Möglichkeit bietet sich ggf. bei Besuchen der Eltern mit ihrem Kind an der zuständigen Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstelle (PAB). Ebenso kann ein Termin zum Elterngespräch an der besuchten Schule vereinbart werden.

Inhaltlich betrachtet kann die Beratung der Eltern unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. Grundlegend sind dies immer wieder die Auswirkungen der Hörschädigung des Kindes auf Schule, Familie und Freizeit. Hinzu kommen Informationen z. B. zum Angebot des MSD oder zu technischen Hilfen sowie Fragen zur Schullaufbahn, zu Regelungen zum Nachteilsausgleich oder zu rechtlichen Angelegenheiten (vgl. ISSTAS 1999; JACOBSEN 2006). Vergleichbar gestalten sich die Beratungsinhalte für Eltern, wie sie von der PÄDAGOGISCH-AUDIOLOGISCHEN BERATUNGSSTELLE am FÖZ-Hören für den MSD in Oberbayern benannt werden:

- *Umfassende Informationen über die Hörschädigung des Kindes und ihre möglichen Folgen im schulischen und familiären Umfeld*
- *Aufklärung über neue Erkenntnisse und Entwicklungen im medizinischen und technischen Bereich*
- *Beratung zur Schullaufbahn*

- *Beratung zum Übergang Schule - Beruf/Studium*
(<http://www.fzhm.de/pab/mobile-dienste>)

Bei weiteren Anliegen der Eltern, die die Möglichkeiten des MSD überschreiten und damit auch die Grenzen des Beratungsangebots deutlich machen (z. B. Sprachförderung, Überprüfung eines weiteren Förderbedarfs), ist auf entsprechende therapeutische Angebote und Fachdienste zu verweisen, was im Rahmen der koordinierenden Aufgabe des MSD erfolgt.

Die Beratung der Eltern unterscheidet sich dahingehend, ob es sich um einen Erstkontakt oder eine weiterführende Betreuung handelt, d. h., ob die Eltern zuvor bereits im Stützsystem des Förderschwerpunkts Hören erfasst waren oder nicht (z. B. PAB, MSH). Eltern, die eine vorschulische Beratung und Betreuung kennen, die meist intensiver angelegt ist als die spätere schulische Betreuung, sind einerseits froh darüber und bereits mit vielen Inhalten vertraut (vgl. THRÖNER 2009). Andererseits könnten sie unter Umständen Erwartungen an den MSD richten, die aufgrund der begrenzten Ressourcen nicht immer zu erfüllen sind. Des Weiteren fließt ein, über welchen Zeitraum die bisherige Zusammenarbeit mit dem aktuellen MSD-Betreuer erfolgt ist, was Einfluss auf die Vertrauensbildung nimmt (vgl. LUDWIG 2009) und welche Themen für die Eltern momentan zentral sind.

Wie aus der Untersuchung von LUDWIG (2009) hervorgeht, spiegeln die Eltern der integriert beschulten hörgeschädigten Schüler in Bayern eine sehr hohe Zufriedenheit hinsichtlich der Zusammenarbeit mit dem MSD und schreiben ihm eine wichtige Begleit- und Stützfunktion zu. Unzufriedenheit macht sich dann bemerkbar, wenn persönliche Erwartungen, die unterschiedlicher Art sein können, nicht adäquat erfüllt werden.

Im Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften kommt dem MSD häufig eine vermittelnde Rolle zu. Hierbei kann der MSD entlastend wirken, da Eltern von ihrer möglichen Doppelrolle als Eltern und gleichzeitig Informierende über die Hörschädigung ihres Kindes, entbunden werden (vgl. LUDWIG 2009). Bei GONTER ET AL. (2011, 231) sprechen Eltern teilweise von einer Rolle als „Co-Teacher“. Zudem stellt in der Beratung durch den MSD die sonderpädagogische Fachlichkeit die Grundlage jeder Argumentation dar, was evtl. Befindlichkeiten zwischen den einzelnen Parteien vermeiden bzw. aufheben sollte. Dies kommt häufig dann zum Tragen, wenn Regelungen getroffen werden müssen, die das schulische Fortkommen des Schülers sichern sollen und einen organisatorischen Mehraufwand für die Lehrkräfte bedeuten, z. B. bzgl. eines Nachteilsausgleichs. Mitunter liegen auch bei Überlegungen zur Schullaufbahn unterschiedliche Meinungen bei Eltern und Schule vor, so dass eine zusätzliche Einschätzung von Seiten des Fachdienstes hilfreich sein kann, wobei die Entscheidung letztendlich den Eltern obliegt. WEIß (2003, 211) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass „[d]ie MSD-Lehrkraft (...) die notwendige intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern-

haus und Schule [unterstützt], indem sie alle Überlegungen, Handlungen und Maßnahmen für alle Beteiligten durchschaubar vermittelt“.

Mit Rückbezug auf die Untersuchung von LUDWIG (2009) wird die Unterstützung des MSD von Elternseite überwiegend gerne angenommen. Genauso gibt es aber auch Eltern, die wenig Gebrauch vom MSD machen, sei es, dass sie selbst mit der Situation zurecht kommen oder wenig Nutzen darin sehen. Wie erläutert (vgl. 3.2.2.1), handelt es sich bei der MSD-Beratung um eine Dienstleistung mit Angebotscharakter, so dass die Betroffenen selbst über die Inanspruchnahme entscheiden können.

Neben der skizzierten Einzel-Elternberatung sind auch Angebote möglich, die sich an eine ausgewählte Gruppe von Eltern richten, z.B. Elterninformationsabend zum Übertritt an weiterführende Schulen. Diese erfolgen zum Teil in Zusammenarbeit mit der PAB oder dem FÖZ-Hören, was die gemeinsame Kooperation deutlich macht. Ergänzend zu der aufgezeigten 'klassischen' Elternberatung kann der MSD auch zusätzliche, außerschulische (Beratungs-)Angebote schaffen oder vermitteln (vgl. 3.2.4).

3.2.2.3 Beratung von Lehrkräften und Schulverantwortlichen

Die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulverantwortlichen der allgemeinen Schule und dem MSD-Hören basiert in Bayern in erster Linie auf Beratung. Andere Bundesländer verfolgen hierbei andere Formen der Zusammenarbeit, z.B. Team-Teaching Modelle (vgl. WESSEL 2005). Als Ausgangsbasis müssen zunächst grundlegende Informationen und Kenntnisse zur Hörschädigung des Schülers und deren Folgen für den Unterricht und das Lernen vermittelt werden. Dies basiert auf der Grundlage der diagnostischen Daten, aber auch durch Schülerbeobachtungen im Unterrichtsgeschehen. Somit kann zu folgenden Bereichen, die für die Lehrerberatung z.B. von der PAB in Oberbayern vorgesehen sind, beraten werden:

- *Informationen über die Auswirkungen der Hörschädigung und notwendige Maßnahmen*
- *Präventive Begleitung vor Ort*
- *Hörgeschädigtenspezifische Anregungen zur Didaktik und Methodik*
(<http://www.fzhm.de/pab/mobile-dienste>)

Infolge dieser und weiterer Maßnahmen kann eine pädagogisch-audiologische Förderbedarfsfeststellung abgeleitet werden. Zentral ist dabei, dass den unterrichtenden Lehrkräften die Tragweite der Auswirkungen der individuellen Hörschädigung verdeutlicht wird, um ein Verständnis für die notwendigen äußeren und inneren differenzierenden Maßnahmen zu erwirken. Auf diese wird im Rahmen der Unterrichtshilfen näher eingegangen (vgl. 3.2.3).

Bei der Beratung von Lehrkräften ist – vergleichbar der Aufklärung und Information der Mitschüler – der Einsatz anschaulicher Materialien hilfreich, z. B. hinsichtlich der Funktionsweisen von technischen Hörhilfen. Insbesondere beim Einsatz einer individuellen Verstärkeranlage soll dem Lehrer der Umgang damit erläutert und nahegelegt werden (vgl. BRINGMANN 2013). Wie aus der Studie von HOWARD-JONES, WHYBROW und SUMMERS (2001) hervorgeht, erweist sich die Sensibilisierung der Lehrkräfte durch die Simulation des Hörverlusts des betroffenen Schülers als eine nachhaltige Maßnahme in der Lehrerberatung. Dies kommt dem Anliegen der Schüler nach einem echten Verständnis für ihre Situation nahe.

In Grund- und Mittelschulen sowie in anderen Förderzentren ist die Klassenleitung erster Ansprechpartner für den MSD. Zumeist sind in diesen Schularten auch Klassenkonferenzen leichter einzuberufen, um die den hörgeschädigten Schüler unterrichtenden Lehrkräfte zu informieren, als dies an anderen Schularten der Fall ist. An weiterführenden Schulen gestaltet sich die Lehrerberatung insofern meist schwieriger, als eine Vielzahl von Fachlehrern eingesetzt ist, die sich nur schwer zeitlich bündeln lässt. Dies erklärt u. a. eine schlechtere Informierung der Fachlehrer (vgl. BORN 2009). Hinzu kommt eine enge Taktung von Unterrichtsinhalten und Leistungsnachweisen, die kaum Spielraum für Beratung und/oder Informationsangebote zulässt. Folglich ist, so WEIß (2002), sensibel mit den Ressourcen der Lehrkräfte an der allgemeinen Schule umzugehen und dementsprechend effizient zu arbeiten. Dazu zählt z. B. die Bereitstellung schriftlicher Informationsmaterialien für die Lehrkräfte. Gleichmaßen sind die Ressourcen des MSD ebenfalls begrenzt, was eine entgegenkommende Kooperation der Lehrkräfte und Schulverantwortlichen mit dem MSD erfordert.

Neben der gezielten Einzel- oder mitunter Gruppenberatung von Lehrkräften gilt es zu eruieren, ob ein Lehrerkollegium in einer allgemeinen Lehrerfortbildung oder einzelne Vertreter einer Schule in vertiefenden Lehrerfortbildungen umfassender und ggf. nachhaltiger informiert werden möchten (vgl. 3.2.4). In der Untersuchung von STEINER (2008) geben zwei Drittel der Lehrkräfte an, die grundlegenden Informationen zum Schüler und zu den Auswirkungen seiner Hörschädigung vom MSD rechtzeitig und ausreichend erhalten zu haben. In den anderen Fällen geben in erster Linie die Mütter der Kinder die Informationen weiter, was die elterliche Doppelrolle bestätigt (vgl. 3.2.2.2), oder die Informationen bleiben ganz aus.

Zusätzlich zur sachlich-fachlichen Beratung bedarf es auch in der Lehrerberatung vertrauensbildender Maßnahmen, um eine kooperative Zusammenarbeit aufrechtzuerhalten.

3.2.2.4 Beratung von Schülern mit Hörschädigung

Notwendigkeit

FLÖTHER (1999, 79) konstatiert, dass „[d]ie von uns zu begleitenden Schülerinnen und Schüler in der Regelschule (...) mit fortschreitendem Alter zwar auch Partner in der Beratung [sind]“, dennoch widmet er sich in seinen Ausführungen den Lehrkräften und Eltern als den „primären Partnern in einer Kooperation und in einer Beratung“ (ebd.). Dies erscheint nach wie vor naheliegend, da der Kontakt zum MSD von den Eltern oder der Schule ausgeht. Dennoch ist der betroffene Schüler als Ausgangs- und Mittelpunkt der MSD-Tätigkeit zu sehen und von daher aktiv in den Beratungsprozess einzubinden.

Dem von FLÖTHER angeführten Argument, den Schüler ab einem gewissen Alter aktiv einzubeziehen, ist Folgendes zu entgegnen: Zwar werden die betroffenen Schüler erst mit zunehmendem Alter verstärkt in die Eigenverantwortung genommen, einen geeigneten Umgang mit ihrer Hörschädigung zu erwerben, dennoch muss dieser Prozess frühestmöglich angebahnt werden, was für die Notwendigkeit spricht, die Schüler von Anfang an in den MSD-Beratungsprozess einzubeziehen. In Form von kooperativer Beratung kann dieses Ziel, der Hilfe zur Selbsthilfe verfolgt werden, ebenso wie ein gemeinsames Eruiere von Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. MUTZECK 2007). Des Weiteren wird von MUTZECK (2007) darauf verwiesen, dass dadurch der Ratsuchende motiviert wird und Zutrauen in sein eigenes Handeln erlebt. Dies kommt einem anderweitig geforderten Prinzip, dem Erleben von Selbstwirksamkeit, gleich (vgl. zusammenfassend HINTERMAIR/TSIRIGOTIS 2008).

So sieht auch PRECHTL-CODURO (2009, 21) die Zielsetzung der Schülerberatung darin, „den selbstbewussten Umgang mit der eigenen Hörbehinderung zu fördern“. Dazu bedarf es allerdings vertrauensbildender Maßnahmen, die nur durch einen entsprechenden Kontakt zum Schüler angebahnt werden können. Der Kontakt wiederum ist alters- bzw. entwicklungsbedingt unterschiedlich ausgeprägt: Während Schüler in der Primarstufe den Besuch des MSD überwiegend begrüßen und die zuteilwerdende Aufmerksamkeit genießen (vgl. DEEG 2013), zeigen sich in der Sekundarstufe I und damit der Phase der Pubertät mitunter ablehnende Tendenzen, so dass der unmittelbare Schülerkontakt deutlich erschwert oder temporär unterbrochen sein kann (vgl. WEIß 2002; LÖNNE 2009b). Andererseits werden auch Erfahrungen von MSD-Mitarbeitern geschildert, die den Schülerkontakt gerade in dieser (schwierigen) Altersgruppe pflegen und versuchen, ggf. alternative Hilfestellungen z. B. durch Tutoren oder Peers zu vermitteln (vgl. KUSCHEL 2013).

Letztendlich muss nach LUTZ (2005) für die Beratung des Schülers, als eine der zentralen pädagogischen Aufgaben, Antwort auf die Frage gefunden werden: „Wie kann es gelingen,

dass das Kind den Kooperationsprozess nicht als zusätzlich belastend, sondern für sich als stärkend erfährt?“ (ebd., 116). Dies hängt insbesondere von den Beratungsinhalten und der Organisation ab.

Inhalte und Organisation

In Bezug auf den Schüler mit Hörschädigung sind laut des Angebots der MSD-koordinierenden Stelle, der PAB, für Oberbayern folgende Aufgaben des MSD vorgesehen:

- *Pädagogisch-audiologische Förderbedarfsfeststellung*
- *Hilfe zur Verbesserung der Kommunikationsbedingungen in der Schule und zu Hause*
- *Unterstützung bei der Entwicklung von Lern- und Arbeitsstrategien*
- *Hilfestellung bei der Bewältigung psycho-sozialer Probleme*

(<http://www.fzhm.de/pab/mobile-dienste>)

Eine pädagogisch-audiologische Förderbedarfsfeststellung seitens des MSD kann und sollte nicht nur mit den Eltern und Lehrkräften, sondern in geeigneter Weise auch mit dem Schüler besprochen werden. Dabei ist abzuklären, inwieweit er selbst über seine Hörschädigung informiert ist, seine technischen Hilfsmittel kennt, bedienen kann und regelmäßig einsetzt. Die Erläuterung der eigenen Hörschädigung gegenüber Dritten und das Lesen des eigenen Audiogramms sind dabei als grundlegend anzusehen. Hierin bildet sich ein erster Umgang des Schülers mit seiner Hörschädigung ab.

Daran kann mit Strategien zur Verbesserung der Kommunikationsbedingungen sowohl in der Schule als auch zuhause angeknüpft werden. GRAF (2001) oder MENDE-BAUER (2007) haben z. B. Trainings für hörgeschädigte Schüler an Förderzentren entwickelt, um diese darin zu schulen, für bestmögliche Kommunikationsbedingungen im Alltag zu sorgen. Diese sind in gleicher Weise auf die Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen übertragbar. Eine umfassende Durchführung wird allerdings nur im Rahmen zusätzlicher Angebote (z. B. Schülerbegegnungstage, Freizeiten) möglich sein (vgl. 3.2.4).

Trotzdem im MSD-Hören keine schulisch-inhaltliche Förderung der Schüler vorgenommen wird, ist eine Beratung zur Entwicklung von Lern- und Arbeitsstrategien indiziert. Das Anleiten eines gezielten Vor- und Nachbereitens von Unterrichtsinhalten und Nachfragens im Unterricht wird häufig als eine von den Eltern des hörgeschädigten Kindes übernommene Aufgabe geschildert (vgl. LUDWIG 2009). Dabei sollte der Schüler selbst zunehmend befähigt werden, dafür Sorge zu tragen, was zunächst meist einer Unterstützung aller Beteiligten bedarf. Des Weiteren ist im Gespräch mit dem Schüler zu klären, welche Maßnahmen, z. B. in Form eines Nachteilsausgleichs, für ihn unterstützend wirksam sein können. Dazu muss er über die bestehenden Möglichkeiten der Unterrichtshilfen informiert sein (vgl. 3.2.3).

Grundsätzlich sollen die Inhalte der Beratung den Schüler im Umgang mit seiner Hörschädigung unterstützen und stärken. Dabei ist auch auf die Bewältigung möglicher psychosozialer Probleme zu achten, soweit dies im Rahmen der MSD-Tätigkeit und Befähigung geleistet werden kann. Insofern ist v. a. das subjektive Wohlbefinden des Schülers in der Integrationssituation in Betracht zu ziehen und im Gespräch mit dem Schüler zu thematisieren. Auf Angebote dazu wird in den Ausführungen zur sozialen und personalen Integration näher eingegangen (vgl. 3.3.2 und 3.3.3).

Hinsichtlich der Organisation eines persönlichen Schülergesprächs kann es schwierig sein, einen geeigneten Zeitpunkt zur Beratung zu finden. Während sich für den MSD eine Beratung im Verbindung mit einem Schulbesuch anbietet, möchte der Schüler mitunter nicht aus dem Unterricht herausgenommen werden: Zum einen könnte dies als stigmatisierend gegenüber den Mitschülern empfunden werden, zum anderen ist zu klären, wie mit den in dieser Zeit erarbeiteten Unterrichtsinhalten umgegangen wird. Ein Beratungsgespräch im Anschluss an den Unterricht kann ebenfalls organisatorische Schwierigkeiten mit sich bringen, z. B. hinsichtlich einer eingeschränkten Mittagspause für den Schüler oder dessen Heimfahrt. Ein Schülergespräch in Verbindung mit einem Hausbesuch stellt dann eine Option dar, wenn das Aufsuchen der Familie zuhause intendiert ist. Allerdings ist dabei der Einfluss des familiären Umfelds in Betracht zu ziehen.

Vereinzelte persönliche Kontakte zwischen MSD-Betreuer und Schüler stellen grundsätzlich eine Herausforderung dar, wenn ein vertrauensvoller Kontakt hergestellt und gehalten werden soll. Aufgrund dessen gibt LÖNNE (2009a) zu bedenken, ggf. auf eine reine Beratungstätigkeit außerhalb der Schule umzustellen oder im Gegensatz dazu die Unterstützung vor Ort entsprechend zu intensivieren. Letztendlich werden die Einstellung des Schülers und seine Erfahrungen mit dem Unterstützungsangebot des Fachdienstes Einfluss darauf nehmen, welche Art des Kontakts er präferiert und akzeptiert. Insbesondere in der Phase der Pubertät, in der die Auseinandersetzung mit der eigene Hörschädigung und der (überwiegende) Wunsch nach 'Gleichsein-Wollen' von zentraler Bedeutung ist (vgl. LÖNNE 2009b), gilt es das Beratungsangebot individuell abzustimmen.

3.2.3 Aufgabenbereich Unterrichtshilfen

Der Aufgabenbereich Unterrichtshilfen beinhaltet Maßnahmen, die auf einen erfolgreichen schulischen, insbesondere unterrichtlichen Verlauf abzielen. Dabei findet bei Schülern mit Hörschädigung weniger eine „direkte [H.i.O.] Dienstleistung“ (SCHOR 2002, 54) in Form von individueller Förderung statt, als vielmehr Interventionen zur Optimierung äußerer und didaktisch-methodischer Rahmenbedingungen sowie Regelungen zum Nachteilsausgleich. Hinzu kommen Anregungen und Maßnahmen zur Unterstützung des Sozialverhaltens in der

Klasse, indem die Mitschüler eine angemessene Aufklärung zum Thema Hören und Hörschädigung erhalten. Auf den Aspekt der Umsetzung der Unterrichtshilfen wird im Kapitel zur schulischen Integration eingegangen (vgl. 3.3.1). An dieser Stelle werden die Maßnahmen als solche erläutert.

Gestaltung der äußeren Rahmenbedingungen

Das Hör- und Sprachverstehen im Unterricht hängt in entscheidendem Maße von der Beschaffenheit der Raumakustik, der Klassengröße, dem Sitzplatz und dem Einsatz technischer (Hör-)Hilfen ab. Studien, sowohl von Vertretern der Akustik und Bauphysik als auch der Pädagogik, belegen die Auswirkungen von unangemessener Raumakustik und infolgedessen von Lärm in Bildungsstätten auf das Lern- und Leistungsvermögen der Schüler, z. B. hinsichtlich Aufmerksamkeit und Speicherfähigkeit sowie genereller Sprachverarbeitungsprozesse (vgl. zusammenfassend dazu HUBER/KAHLERT/KLATTE 2002). Auf der Grundlage der Erfahrungen mit hörgeschädigten Schülern in derartig erschwerten Lernumgebungen konstatiert GIRARDET (2009, 24) die Realisierung guter Akustik „als Grundbedingung einer barrierefreien Lernumwelt“. Denn gerade für diese Schüler nimmt die Sprachverständlichkeit unter den genannten Umständen zusätzlich um ein Vielfaches ab (vgl. ebd.).

Von daher sind die Optimierung der Raumakustik und eine Reduzierung der Klassenstärke angezeigt, um den Grundgeräuschpegel und ggf. ungünstige Nachhallzeiten zu verringern (vgl. KERN 2008). Hierzu wird der MSD meist initiativ beratend und vermittelnd tätig, denn an der Entscheidung zur Umsetzung umfangreicher Sanierungsmaßnahmen sind i. d. R. Dritte, z. B. Sachaufwandsträger, beteiligt. Hinsichtlich der Klassengröße ist die Schulleitung einzubinden. In begründeten Fällen kann hierzu Unterstützung seitens des Staatsministeriums eingeholt werden, das mit zusätzlichen Stundenzuweisungen vergleichbare inklusive Maßnahmen unterstützt (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST 2014).

Maßnahmen zur Reduzierung des in der Klasse erzeugten Störlärms sind aber auch unter pädagogischen Gesichtspunkten anzugehen. Entwicklungen hin zu einer bewussten Zuhörkultur im pädagogischen Kontext verfolgen eben dieses Anliegen und wirken sich auf das gesamte Lernumfeld förderlich aus (z. B. KAHLERT 2000; HAGEN 2006).

Für den hörgeschädigten Schüler ist unbedingt auf einen geeigneten Sitzplatz zu achten. Dieser sollte ein möglichst günstiges Nutz-/Störschallverhältnis in erster Linie zum Lehrer aufweisen und ein leichtes Ausrichten zu den Mitschülern ermöglichen. Um bestmögliche Perzeptionsbedingungen zu schaffen, ist ebenso der Lichteinfall zu berücksichtigen (vgl. LEONHARDT 1996a).

Technische Hilfen (individuelle Hörhilfen, Funkübertragungsanlagen, vereinzelt auch Klassenverstärkeranlagen) können das Hör- und Sprachverstehen zudem optimieren (z.B. BRINGMANN 2013; KLATTE/JANOTT 2002). Dabei ist auf eine adäquate Handhabung und einen konsequenten Einsatz zu achten, was u. a. durch den MSD angeleitet wird.

Didaktisch-methodische Unterrichtshilfe

Zusätzlich zur Optimierung der äußeren Rahmenbedingungen wird mittels didaktisch-methodischer Aspekte versucht, die Partizipation des hörgeschädigten Schülers im gemeinsamen Unterricht zu unterstützen, indem auf ein bestmögliches Sprachverstehen und eine umfassende Verständnisabsicherung abgezielt wird. Nach TRUCKENBRODT/LEONHARDT (2015) werden unter hörgeschädigtenspezifischen Aspekten besondere Schwerpunkte in der ansonsten allgemeinen Didaktik gesetzt. Die Schwerpunktsetzungen müssen gegenüber den Lehrkräften allgemeiner Schulen explizit erläutert werden. Basierend auf der vertieften Kenntnis eines hörgeschädigtenspezifischen Unterrichts mit Schülern am Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören kann der MSD-Mitarbeiter entsprechend beraten.

Zu den wesentlichen Maßnahmen zählen die Kommunikation im Unterricht, d.h. die Gesprächsführung und die Lehrersprache betreffend, sowie die besondere Bedeutung einzelner Unterrichtsprinzipien, z.B. der Visualisierung, Strukturierung und Differenzierung (vgl. TRUCKENBRODT/LEONHARDT 2015). Zwar ist davon auszugehen, dass diese Elemente Gegenstand jeder Unterrichtsplanung sind, da sie aber für Schüler mit Hörschädigung von elementarer Bedeutung sind, gilt es diese besonders zu beachten.

Was Lehrkräften allgemeiner Schulen weniger bis kaum vertraut ist, sind die Elemente einer hörgeschädigtenspezifischen Lehrersprache (vgl. dazu z.B. LEONHARDT 1996a; HÜTHER 2008; LITTERST 2011; STECHER 2011). Ein deutliches Artikulieren mit verstärktem Blickkontakt zum betroffenen Schüler, das Abwarten des Sprechens bis die Aufmerksamkeit wieder ausgerichtet ist, regelmäßige Zusammenfassungen und Wiederholungen, auch in Form von Lehrerecho sowie zum Teil vereinfachte Satzmuster sind in der Lehrerbildung für den Unterricht an der allgemeinen Schule nicht von gleicher Bedeutung wie in der Sonderpädagogik. Dies erschwert mitunter das Anraten und die Umsetzung dessen. Gleichwohl dient eine Lehrkraft, die eine nach den genannten Kriterien ausgerichtete Lehrersprache einsetzt, als Sprachvorbild für die Mitschüler (vgl. TRUCKENBRODT/LEONHARDT 2015).

Darüber hinaus ist den Lehrkräften grundlegend zu vermitteln, dass die Gleichzeitigkeit von Hören und Schreiben nicht leistbar ist. Eine Unterstützung der auditiven Perzeption durch visuelle Perzeption erfordert ein sequenzielles statt ein paralleles Arbeiten. Dadurch sind herkömmliche Diktier- oder Mitschreibleistungen stark einschränkt, was v. a. im Unterricht der

Sekundarstufe zu Problemen führen kann. Seitens des MSD werden diesbzgl. alternative Vorgehensweisen aufgezeigt.

Die Besonderheiten in einzelnen Unterrichtsfächern, sowohl in den modernen Fremdsprachen, aber auch in naturwissenschaftlichen oder musischen Fächern müssen unter hörgeschädigtenspezifischen Aspekten erläutert werden (vgl. dazu HAUFF/KERN 1991; ARBEITSKREIS GU MIT HÖRGESCHÄDIGTEN 2008). Dies richtet sich insbesondere an die Fachlehrkräfte, die mitunter unzureichend informiert sind (vgl. BORN 2009).

Grundsätzlich sind es immer wieder der eingeschränkte oder erschwerte Zugang zur Sprache und die nur bedingten Kompensationsmöglichkeiten durch technische Hilfen, worin sich die gesonderten Maßnahmen begründen. Im Weiteren liegt hierin auch die Begründung für einen Nachteilsausgleich.

Regelungen zum Nachteilsausgleich

Der Nachteilsausgleich gleicht Nachteile aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs einzelner Schüler aus. Damit soll die Chancengleichheit gewahrt, nicht aber Vorteile gegenüber den Mitschülern bezüglich Prüfungsanforderungen gewährt werden (STAATSinSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB, 2012a, 1).

Die Gewährung eines Nachteilsausgleichs, z.B. in Form von Zeitverlängerung, begründet sich bei Schülern mit einer Hörschädigung unter anderem in der verzögerten Sprachentwicklung aufgrund eines erschwerten Zugangs zu Sprache. Dadurch wird z.B. eine beiläufige Spracherfassung nur sehr bedingt möglich sein, was eine umfassende aktive Spracharbeit nach sich zieht, die sich mitunter über die gesamte Lebensspanne erstrecken kann. LINDNER (1996) legt dies eindrücklich am Beispiel der möglichen sprachlichen Situation von hörgeschädigten Studierenden dar. Dieser Sachverhalt muss für alle Beteiligten, d.h. für Eltern, Lehrer, Schulverantwortliche und auch Mitschüler sowie für den betroffenen Schüler selbst nachvollziehbar sein, um die möglichen Maßnahmen anzuerkennen, anzunehmen und umzusetzen. Die Schulgesetze und Schulordnungen sehen dies vor. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Regelungen zum Nachteilsausgleich im weiteren und im engeren Sinne (vgl. STAATSinSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB 2012a, 2012b).

Ein Nachteilsausgleich im weiteren Sinne umfasst alle organisatorischen sowie didaktisch-methodischen Maßnahmen, die im Ermessen der Schule und Lehrkräfte liegen und keiner Genehmigung einer vorgesetzten Dienststelle bedürfen. Darunter fallen alle zuvor angeführten Maßnahmen zur Gestaltung von Klassenraum und Klassengröße, zum Einsatz der technischen Hilfen und zur Sitzplatzwahl ebenso wie die Berücksichtigung der dargelegten hörgeschädigtenspezifischen Unterrichtsmaßnahmen.

Ein Nachteilsausgleich im engeren Sinne bezieht sich auf Leistungserhebungen und umfasst „Maßnahmen, die geeignet sind, eine Beeinträchtigung von Schülern mit (Hör-)Behinderung bei Leistungserhebungen auszugleichen bzw. zu verringern“ (KERN/HUONKER 2009, 28). Je nach Schulart müssen diese bei der Schulleitung oder der übergeordneten Dienstbehörde beantragt und genehmigt werden (vgl. STAATSinSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGS-FORSCHUNG - ISB 2012a).

Die beiden wichtigsten Maßnahmen sind dabei nach KERN/HUONKER (2009):

- Modifikation, Ersatz oder Streichung von Prüfungsteilen, die auf einer Hörleistung beruhen und somit ein uneingeschränktes Hörvermögen voraussetzen würden,
- Zeitzuschlag bei allen schriftlichen Prüfungen.

Letzteres bedarf mitunter gesonderter Erklärungen, da Folgebeeinträchtigungen nicht als solche von Lehrern in der allgemeinen Schule erkannt werden. Der erschwerte Sprachzugang und damit verbundene erhöhte Aufwand bzgl. Sprachperzeption, -rezeption und -produktion soll mit einer Zeitverlängerung ausgeglichen werden, ebenso wie die damit verbundene Anspannung, welche sich in Prüfungen potenzieren kann (vgl. ebd.).

Es ist vorgesehen, dass der MSD jeweils beratend hinzugezogen und an der Entscheidungsfindung beteiligt wird (vgl. STAATSinSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB 2012a).

Im Rahmen der besonderen Unterstützung von Schülern in der Inklusion werden in Bayern von Seiten des Staatsministeriums zusätzliche Ressourcen in Form von Budgetstunden vorgehalten. Diese können in begründeten Fällen von der Schule beantragt werden, unter Hinzuziehung einer sonderpädagogischen Stellungnahme des begleitenden MSD (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS 2014). Die Verwendung der Stunden ist u. a. zur Umsetzung von Nachteilsausgleichsregelungen vorgesehen, welche zumeist einen erhöhten organisatorischen oder personellen Aufwand nach sich ziehen.

Aufklärung der Mitschüler und Integrationsstunden

Zur Gewährleistung der Umsetzung besonderer Maßnahmen und zur Aufklärung bzw. Sensibilisierung der Mitschüler für die Situation des hörgeschädigten Schülers werden von MSD-Seite sog. Integrations-, Schülerinformations- oder Hörstunden durchgeführt.

WEIß (2002; 2003) stellt dies in der Arbeit des MSD als besonders bedeutsam heraus, um gegenseitiges Verständnis und Rücksichtnahme im Klassenverband zu vermitteln (vgl. 3.3.2). Dabei gilt es, das Angebot entsprechend der Schulart bzw. Jahrgangsstufe zu konzipieren und mit geeigneten Materialien aufzubereiten (vgl. WEIß 2005).

Inhalte sind dabei z. B. der Hörvorgang, Ursachen, Arten und Auswirkungen von Hörschädigungen, technische Hörhilfen, Kommunikationsformen im Unterricht, Lernbedingungen unter Einfluss einer Hörschädigung, Formen und Begründungen für einen Nachteilsausgleich oder Schutz des eigenen Gehörs. Dazu liegt aktuell eine Fülle an Materialien vor, so z. B. von Hörgeräte- und Cochlea-Implantat Herstellern, welche die Funktionsweise der Geräte und unterschiedliche Höreindrücke in Audio- und Videodateien anschaulich darlegen. Zusätzlich liegen verschiedene Materialien aus Projektarbeiten vor, in denen betroffene Schüler ihre bisherigen Erfahrungen mit einer Hörschädigung schildern (z. B. SCHÄFER 2003; GATERMANN/HENSE/WEPPEN 2013, S.O.F.A o. J.). Diese können sowohl im Rahmen der schulisch-sozialen als auch der personalen Integration Einsatz finden.

Ziel der Stunden ist es, die Mitschüler zur Rücksichtnahme anzuhalten, indem sie Einblicke in die besonderen Bedingungen Hörgeschädigter erhalten und auf dieser Grundlage ihr Sprech- und ggf. Sozialverhalten ändern. Die Durchführung des Angebots ist vorab mit dem betroffenen Schüler zu besprechen (vgl. 3.3.2).

3.2.4 Aufgabenbereich Informations- und Fortbildungsveranstaltungen

Fortbildungen für Lehrkräfte und Kollegien

Neben der bereits erläuterten Einzel- oder klassenbezogenen Beratung von Lehrkräften und Schulverantwortlichen eines hörgeschädigten Schülers an der allgemeinen Schule, kann ein inhaltlich und zeitlich umfangreicheres Fortbildungsangebot durch den MSD erstellt werden.

Die Möglichkeit der Fortbildung auf zwei Wegen wird auch von SCHOR (2002) festgehalten: So nützt der Lehrer der allgemeinen Schule die Expertise der Förderzentren entweder bei einer Veranstaltung vor Ort oder der Sonderpädagoge bringt seine Expertise an die allgemeine Schule. Ersteres kann z. B. in einem ganztägigen überregionalen Fortbildungsangebot eines FÖZ-Hörens realisiert werden, wie es in Bayern z. B. über die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP, <https://alp.dillingen.de/>) ausgeschrieben wird. Dazu werden Lehrkräfte der allgemeinen Schulen an das Förderzentrum Hören eingeladen, um im Rahmen von Fachvorträgen und Unterrichtshospitationen die Fachspezifik des Förderschwerpunkts Hören kennen zu lernen. KERN (2001) hebt die Notwendigkeit hervor, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule auch die möglichen schulischen Alternativen kennen, um bei Bedarf gemeinsam mit den Eltern über den bestmöglichen Förderort des Schülers beraten zu können.

Je nach Kapazitäten des MSD und der schulischen Gegebenheiten vor Ort können diese Fortbildungen themen- und/oder schulartspezifisch gestaltet werden. So z. B. getrennt nach den Belangen peripher oder zentral-auditiv beeinträchtigter Schülern und/oder nach dem

Besuch der jeweiligen Schulstufe sowie der Schulart. Umgekehrt kann auch die Expertise des Sonderpädagogen im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen (SchILf) an ein Lehrerkollegium der allgemeinen Schule und involvierte pädagogische Mitarbeiter weitergegeben werden.

Lehrer, die ein spezielles Fortbildungsangebot wahrnehmen konnten, äußern sich z. B. in der Untersuchung von STEINER (2009) sehr positiv darüber, da erst so ein tiefergehendes Verständnis für den Schüler und seine Situation geschaffen wurde. Als Folge wünschen sie sich ein vergleichbares Fortbildungsangebot für alle Lehrkräfte, die einen hörgeschädigten Schüler unterrichten, was z. B. dem Konzept einer SchILf entsprechen würde.

Erweiterte Informationsangebote für Eltern und Schüler

Wie im Rahmen der klassischen Elternberatung bereits angemerkt (vgl. 3.2.2.2) kann der MSD-Hören auch weiterführende Beratungs- bzw. Informationsangebote schaffen. So z. B. in Form von speziellen Fachvorträgen, die vom MSD organisiert werden, und evtl. in den Räumlichkeiten einer PAB oder eines FÖZ-Hören stattfinden. Thematisch kann dies sehr unterschiedlich gestaltet sein, z. B. getrennt nach den Anliegen in bestimmten Altersgruppen der Schüler (z. B. Übertritt, Pubertät, Schulabschlüsse, Ausbildungsmöglichkeiten etc.).

Des Weiteren sind ein- oder mehrtägige Begegnungstreffen für Eltern und deren Kinder mit einer Hörschädigung an allgemeinen Schulen möglich, auch mit spezifischen Vortragsangeboten (ISSTAS 1999). Veranstaltungen dieser Art erfolgt meist in Kooperation mit (Eltern-) Verbänden oder Institutionen, die sich dieser Thematik und der Organisation annehmen, da Aufwand und Umfang den eigentlichen Aufgabenbereich des MSD übersteigen.

Auch für die Schüler mit einer Hörschädigung gilt, dass der MSD neben der klassischen Einzelberatung weitere Angebote für sie als Gruppe einrichten kann, sofern dies im Rahmen seiner Kapazitäten möglich ist. Ähnlich der Angebote an die Eltern, können auch die Schülerangebote ein- oder mehrtägig sein und spezifische Themen behandeln, z. B. Schülerbegegnungstage, Berufsfindungs- oder Studieninformationstage (vgl. KERN 2001; JACOBSEN 2012).

Ebenso gilt auch hier, dass v. a. die zeitlich umfangreicheren und meist überregional oder auch bundesweit angesiedelten Angebote in Zusammenarbeit mit entsprechenden Vereinen oder Interessengemeinschaften erfolgen, aus dem bereits genannten Grund, dass dies die Kapazitäten und den ursächlichen Aufgabenbereich des MSD in aller Regel übersteigt.

Eigene Professionalisierung

Wie an der Vielfalt der Aufgaben des MSD ersichtlich wird, erfordert diese Art der Arbeit unterschiedliche Kompetenzen: Gemäß der Aufgabenbereiche sind dies nach SCHOR (1998)

Diagnostik-, Beratungs- und Förderkompetenz. Abgesehen davon wird Sozialkompetenz als grundlegend angesehen: „Der Erwerb von Sozialkompetenz ist für den Sonderschullehrer im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst deshalb unerlässlich, weil er in einem überaus sensiblen Beziehungsgeflecht handelt“ (SCHOR 1998, 42).

Da diese Art der Profession bisher nur marginal in der Lehrerbildung vermittelt wurde und teilweise noch wird, müssen die erforderlichen Kompetenzen nach wie vor in der praktischen Tätigkeit erlangt werden, vergleichbar einer „postgraduale[n] Professionalisierung“ (SCHOR 2008, 44). Dies ist v. a. beim Einsatz neuer Mitarbeiter zu berücksichtigen. Eine Einarbeitung durch bereits erfahrene Kollegen ist damit unerlässlich, solange sich die Umstände wie geschildert gestalten (vgl. WEIß 2003). Teilweise liegen diesbzgl. übergreifende oder förderbereichsspezifische Angebote der Koordinatoren im MSD vor (vgl. REGIERUNG VON OBERBAYERN 2004). Der Besuch fachspezifischer Fort- und Weiterbildungen ist gerade in der fortlaufenden MSD-Tätigkeit notwendig und auch gewünscht (vgl. JACOBSEN 2006). Im Förderschwerpunkt Hören kann dies u. a. aufgrund medizinisch-technischer Entwicklungen, pädagogischer Maßnahmen und rechtlicher Regelungen (vgl. 3.2.3) oder für einen (über-) regionalen Expertenaustausch indiziert sein. Unterstützung hinsichtlich Teambildungsmaßnahmen und Supervision sollten dabei ebenso vorgesehen sein.

Eine gezielte Vorbereitung der Lehrkräfte auf diese Tätigkeit im Rahmen der Lehrerbildung wurde bereits genannt. Der Einsatz von Lehrkräften auf Freiwilligenbasis und unter der Prämisse der Kontinuität gilt es an anderer Stelle zu diskutieren (vgl. dazu SCHOR 2002; 2008).

3.3 Zielsetzung einer ganzheitlichen Integration

Wie im Profil des MSD-Hören festgeschrieben (vgl. 3.1), ist im Zuge einer umfassenden und erfolgreichen Beschulung eines hörgeschädigten Schülers an der allgemeinen Schule auf eine ganzheitliche Integration abzielen, d. h. schulische, soziale und personale Integration sind gleichermaßen zu unterstützen und zu fördern.

Diese Bereiche bzw. nach HAEBERLIN ET AL. (1989) Dimensionen von Integration werden im Folgenden für die Situation von Schülern mit einer Hörschädigung dargelegt. Die Dimensionen können je nach Autor und inhaltlichem Verständnis unterschiedlich bezeichnet und gelagert sein. Das in dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis wird jeweils entsprechend erläutert.

Mit der Zielsetzung eines ganzheitlichen Konzepts zur integrativen Betreuung hörgeschädigter Schüler formuliert FLÖTHER (1999, 77):

Unter »Integration« soll primär die persönliche Integration des heranwachsenden hörgeschädigten Menschen im Sinne einer Selbstentfaltung und Selbstwerdung verstanden werden, vor deren Hintergrund alle Entscheidungen zur schulischen Sozialisation getroffen werden.

Für ihn steht somit die personale Integration im Vordergrund, denn gleichzeitig sieht er in dieser Art der Identitätsentwicklung das „Fundament einer schulischen und sozialen Integration“ und stellt weiter fest, dass eine erfolgreiche Integration quasi „mit diesem auf die Individualität zielenden Maßstab“ gemessen werden muss (ebd.).

SPECK (2008) stellt ebenfalls die Wechselwirksamkeit von sozialer und personaler Integration heraus, denn die persönliche Eigenart wird und soll auf die soziale Zugehörigkeit Einfluss nehmen. WEIß (2002) sieht eine Trennung von Integration in individuelle, leistungsorientierte und soziale Aspekte als künstlich an. Dies dient im Grunde nur einer Sichtbarmachung der Prozessbestandteile von Integration, denn: „In Wirklichkeit ist Integration immer ein ganzheitliches Phänomen, also ein Zusammenspiel von individuellen, leistungsorientierten und sozialen Komponenten“ (WEIß 2002, 5).

Dennoch lassen sich durch die Betrachtung der Dimensionen im Einzelnen deren Bestandteile und damit Ansatzpunkte für den MSD verdeutlichen. Die schulisch-unterrichtliche oder nach HAEBERLIN ET AL. (1989) leistungsmotivationale Dimension der Integration erfährt i. d. R. eine unmittelbare Aufmerksamkeit, da sich hierin der schulische Erfolg des Schülers abzeichnet. Die Bereiche der sozialen und personalen Integration müssen hingegen gezielt beobachtet und erfragt werden.

Der MSD stellt zur Umsetzung einer ganzheitlichen Integration eine Art Bindeglied dar (vgl. HONKA/WENDE 2008), indem er sich durch sein umfassendes Angebot der Bereiche sowohl im Einzelnen annimmt als auch eine Verbindung der genannten Dimensionen erwirkt, da sie für den integriert beschulten Schüler gleichermaßen von Bedeutung sind.

3.3.1 Aspekte der schulischen Integration

Neben Lehrern und Eltern gelten gute Leistungen meist auch für den hörgeschädigten Schüler als Parameter dafür, gut zurecht zu kommen und sich somit als integriert zu bezeichnen, was aus der Retroperspektive erwachsener hörgeschädigter Personen hervorgeht (z. B. DRAHEIM/HINTERMAIR 2010; FRANZ 2010). Umgekehrt werden unzureichende Leistungen häufig herangezogen, um das Gelingen der Integration und die Wahl der Schulorts in Frage zu stellen.

Wie eingangs erwähnt, nehmen die Dimensionen der Integration gegenseitigen Einfluss und so liegt es nahe, dass sich schulische Leistungen auch auf die sozialen und personalen Aspekte der Integration auswirken können. Dabei ist im Folgenden schulische Integration

nicht als reine Beschulungsform an einer allgemeinen Schule zu verstehen, sondern unter dem Gesichtspunkt wie eine unterrichtliche Integration/Inklusion gelingen kann.

Um zu einem bestmöglichen Fortkommen der Schüler beizutragen, gilt es die Lehr- und Lernbedingungen zu optimieren, sowohl hinsichtlich der äußeren Rahmenbedingungen als auch der unterrichtlichen (vgl. 3.2.3). Hierzu wird im Folgenden die Umsetzung der Maßnahmen beleuchtet. Während die rechtlichen und inhaltlichen Begründungen zur schulischen Integration/Inklusion hörgeschädigter Schüler gegeben sind, kann eine positive Einstellung der Beteiligten zur Umsetzung der erforderlichen Maßnahmen v. a. durch entsprechende Aufklärung und Sensibilisierung unterstützt werden. Entscheidend sind hierbei Lehrer und Schulleitung, die Mitschüler sowie die betroffenen Schüler selbst.

Lehrer und Schulleitung

Für SCHNEIDER (1996) steht und fällt das Gelingen der integrativen Beschulung mit der Person des Lehrers. Es liegt weitgehend in seiner Verantwortung den Unterricht so zu gestalten, dass der hörgeschädigte Schüler partizipieren kann. BORN (2009) stellt dies im Rahmen ihrer Untersuchung ebenso fest.

Wie LEONHARDT/KELLERMANN (2009) in einer Untersuchung zur Zusammenarbeit von MSD und Regelschullehrern aufzeigen, ist bei Lehrern der allgemeinen Schule, die einen hörgeschädigten Schüler unterrichten, häufig die Bereitschaft vorhanden, hörgeschädigtenspezifische Maßnahmen anzuwenden. Jedoch nimmt diese mit zunehmendem Aufwand der Maßnahmen deutlich ab. Von daher muss die Notwendigkeit der Umsetzung immer wieder herausgestellt und nachdrücklich eingefordert werden. Zudem werden bedingt Ressourcen vorgehalten, um einen teilweisen Mehraufwand für Schulen und Lehrer auszugleichen (vgl. 3.2.3).

Eine Vernachlässigung der Umsetzung mag u. a. darin begründet sein, dass von Seiten der Lehrkräfte das Verstehensvermögen des Schülers mit Hörschädigung im Unterrichtsverlauf häufig überschätzt wird (vgl. STEINER 2009). REKKEDAL (2015) belegt dies in ihrer Untersuchung für Norwegen. Dabei geht aus ihren Ergebnissen auch hervor, dass die Mitschüler im Unterrichtsgespräch nur in Einzelfällen umfassend verstanden werden, was den Lernfortgang der hörgeschädigten Schüler entscheidend negativ beeinflusst. Dies muss den Lehrkräften bewusst gemacht werden, da sie auch aufgrund eines vordergründig guten Sprachvermögens des Schülers wenig auf gezielte Maßnahmen zur besseren Sprachverständlichkeit zurückgreifen. Hier können Programme zur Simulation des Hörverlusts bzw. des Höreindrucks entgegenwirken und Verständnis für z.B. wiederholtes Nachfragen schaffen (vgl. HOWARD-JONES/WHYBROW/SUMMERS 2001). Ebenso können Simulationen vermittelnd dafür wirken, dass bestimmte Hörverständnisseleistungen nicht oder nur in modifizierter Form

erbracht werden können. Dies gilt v. a. dann, wenn im Zuge der Vergleichbarkeit von Leistungen Zweifel an Regelungen zum Nachteilsausgleich auftreten (vgl. KERN/HUONKER 2009).

Ein tiefergehendes Nachvollziehen-Können der schulischen Situation des betroffenen Schülers wird vermutlich erst durch eine umfangreichere Auseinandersetzung zu gewährleisten sein, worauf in entsprechenden Lehrerfortbildungen abgezielt wird (vgl. 3.2.4).

SCHNEIDER (1996, 55) ist es darüber hinaus sehr wichtig, dass „das *informelle Verhalten* [H.i.O.] des Lehrers eindeutig ist“ und der Klasse als Vorbild für die selbstverständliche Annahme des hörgeschädigten Schülers im Klassenverband dient. Von daher plädiert er für eine gezielte, wobei gleichzeitig freiwillige Lehrerauswahl für integrative Klassen, wohl wissend, dass dies im Unterricht der Sekundarstufe nicht mehr realisierbar ist (vgl. ebd.). Grundsätzlich sollte dies aber ein Anliegen der Schulleitung sein.

Mitschüler

Die Vorbildfunktion des Lehrers wird helfen, dass die Mitschüler ihren Teil zur unterrichtlichen Integration beitragen. Dazu zählen ein adäquates Gesprächsverhalten und ein Lernen in ruhiger Umgebung, der konsequente Gebrauch technischer Hilfen (z.B. Weitergabe des Schülmikrofons einer FM-Anlage) sowie die Akzeptanz möglicher Regelungen zum Nachteilsausgleich. Die Bereitschaft ggf. als Tutor für den hörgeschädigten Schüler zu fungieren ist zu unterstützen. Das Informationsangebot des MSD für die gesamte Klasse in Form von Integrationsstunden dient der fachlichen Information und gleichzeitig der Unterstützung der sozialen Integration (vgl. 3.3.2).

Schüler

Trotzdem Inklusion eine systemische Veränderung vorsieht (vgl. 2.2), liegt es auch in der Verantwortung des betroffenen Schülers, die für ihn notwendigen Bedingungen im Unterricht einzufordern. Mit dem Wissen, dass dies den Schülern häufig unangenehm ist (vgl. BLOCHTUS 2009b), stellt dies keine leichte Aufgabe dar und ist von daher von allen Beteiligten zu unterstützen. Flüchtet sich der Schüler allerdings in eine ablehnende oder gar verneinende Haltung, ist es auch für den Fachdienst schwer, argumentativ gegenüber Lehrern und Mitschülern aufzutreten: Entscheidet er sich bewusst gegen einen günstigen Sitzplatz oder den Einsatz der individuellen Verstärkeranlage, ist es schwer, die Notwendigkeit anderer Maßnahmen, z.B. Regelungen zum Nachteilsausgleich, einzufordern. Dennoch hat er ein Recht darauf (vgl. 3.2.3). Eine mögliche Lösung für den Schüler könnte die Begegnung mit Gleichbetroffenen sein, die ihre Erfahrungen zur schulischen Situation schildern (vgl. 3.3.3).

3.3.2 Aspekte der sozialen Integration

Soziale Integration beinhaltet umfassende Teilhabe sowohl in schulischen als auch in außerschulischen (Lern-)Verbänden und vollzieht sich in erster Linie durch gemeinsame Interaktionen. Voraussetzungen für Interaktionen bei Kindern und Jugendlichen sind z.B. gemeinsame Interessen, zeitliche Verfügbarkeit, Wohnortnähe und Sympathien. Bei der Interaktion zwischen hörenden und hörgeschädigten Schülern kommen zu den genannten Komponenten weitere hinzu, z.B. die grundlegende Kommunikation ebenso wie Formen des sich Begegnens. Dabei wollen:

(...) hörgeschädigte Kinder (...) in der Begegnung mit gut hörenden Kindern möglichst viele Gemeinsamkeiten entdecken und diese pflegen, sie wollen aber ebenso, dass die Unterschiede zwischen ihnen und den gut hörenden Kindern wahrgenommen und gepflegt werden (...). (Hintermair 2009, 29).

Hierin drücken sich die zwei wesentlichen Bedürfnisfaktoren im Rahmen sozialer Begegnungen aus: Normalität und 'Besonderung' im Sinne von Rücksichtnahme auf der Grundlage von Verständnis für die Situation des Hörgeschädigten, ohne dabei eine Sonderrolle zuzuschreiben. Somit sind diese Bedürfnisse nicht in einem konträren, sondern in einem gleichwertigen, sich ergänzenden Verhältnis zu sehen. Erst dadurch kann sich ein vielfach von den Betroffenen eingeforderter „normaler Umgang“ zwischen hörenden und hörgeschädigten Personen vollziehen.

Dazu bedarf es einer grundlegenden Information des sozialen Umfelds hinsichtlich der Auswirkungen einer Hörschädigung und folglich adäquater Umgangsweisen mit Personen mit Hörschädigung. Gleichzeitig bedarf auch der betroffene Schüler dieser Informationen, um entsprechend (re-)agieren zu können. BLOCHUIS (2009b, 71) gibt zu bedenken, dass gerade durch die Praxis der Einzelintegration der Schüler geneigt ist, sich einer „Verstecktaktik“ zu bedienen und seine Hörschädigung vielseitig zu kaschieren. „Dieses Verhalten hat aber zur Folge, dass der Gesprächspartner keine Rücksicht auf die Hörschädigung nimmt – denn er kennt die kommunikativen Bedürfnisse des Betroffenen nicht“ (ebd.).

Auch hierin zeigt sich die Wechselseitigkeit der Voraussetzungen sozialer Einbindung in Schule, Freizeit und Familie, die von gegenseitigem Geben und Nehmen geprägt sein soll, v.a. hinsichtlich der Kommunikation (vgl. MÜLLER 2006). Soziale „[i]ntegrative Prozesse ereignen sich dann, wenn sich in einer Gemeinschaft jeder als gebend und nehmend erleben kann“ (VOIT 2001, 126), was im Fall einer Beeinträchtigung nicht immer ausreichend ermöglicht wird und damit das Gleichgewicht der Beteiligten aus der Balance bringen kann. Es gilt zu überlegen, inwieweit der MSD in den jeweiligen Bereichen unterstützend tätig sein kann.

Soziale Integration im Klassenverband

Verschiedene Studien (z. B. SCHMITT 2003; AUDEOUD/WERTLI 2011; GRÄFEN 2015) zeigen, dass sich hörgeschädigte Schüler in der Einzelintegration zumeist gut sozial integriert fühlen. Was einerseits positiv zu bewerten ist, andererseits aber auch unter dem Aspekt zu sehen ist, dass die emotionale Bewertung der Integrationssituation schlechter eingeschätzt wird, also das Wohlbefinden in der schulischen Situation nicht immer zufriedenstellend ist. Zudem muss reflektiert werden, auf welcher Grundlage die Schüler ihr soziales Integriert-Sein bewerten. Nach HAEBERLIN ET AL. (2003) wirkt sich das soziale Integriert-Sein eines Schülers dadurch aus, inwieweit er seine Beziehungen zu den Mitschülern positiv beurteilen kann. Demnach liegt die Selbsteinschätzung des sozialen Integriert-Seins im Empfinden des hörgeschädigten Schülers begründet, welches wiederum durch die Akzeptanz der Mitschüler bzw. des sozialen Umfelds und durch die Teilnahme an Aktivitäten bestimmt wird. Insofern handelt es sich um wechselseitige Beziehungen, die es durch den MSD zu unterstützen gilt.

WEIß (2002; 2005) stellt hierzu die Bedeutsamkeit der sog. Integrationsstunden heraus (vgl. 3.2.3). Wichtig ist dabei, dass das Angebot vorab mit dem betroffenen Schüler besprochen wird und evtl. Bedenken, es könnte sich stigmatisierend auswirken, aufgegriffen werden (vgl. LUTZ 2005). Die Erfahrungen zeigen, dass die Mitschüler größtenteils sehr aufgeschlossen und verständnisvoll reagieren, was der Schüler im Vorfeld meistens nicht erwartet. Überwiegen auch nach eingehender Beratung die Bedenken des hörgeschädigten Schülers (z. B. in der kritischen Phase der Pubertät), ist dies im Sinne einer vertrauensvollen Beratungstätigkeit zu akzeptieren. Stimmt der Schüler der Informationsstunde zu, sollten vorab seine speziellen Anliegen und inwieweit er sich selbst einbringen möchte geklärt werden, denn langfristig liegt es in seiner Verantwortung, über die Hörschädigung aufzuklären.

Weitere Unterstützung zum gegenseitigen Umgang miteinander kann z. B. durch ein sog. Interaktionstraining angeleitet werden. Nach GRAF (2001) werden hier spezifische (Alltags-) Situationen im Rollenspiel geübt, die besondere Herausforderungen an hörende und hörgeschädigte Schüler in der gemeinsamen Begegnung stellen. Programme zu Hörtaktik und Kommunikationstraining verfolgen ein vergleichbares Ziel, wobei sich diese zunächst nur an die Schüler mit Hörschädigung richten und somit zur Unterstützung der sozialen wie auch der personalen Integration dienen (z. B. MENDE-BAUER 2007; RIEN 2007; BLOCHIUS 2009b).

Zwar werden diese Angebote als wichtig und gewinnbringend für die soziale Integration in die Klassengemeinschaft erachtet, dennoch können sie aufgrund begrenzter MSD-Ressourcen meist nur punktuell umgesetzt werden. Von daher muss der fortwährende Prozess der sozialen Integration in die Klasse von allen Beteiligten gegenseitig unterstützt werden. Hilfreich kann hierzu eine Lehrkraft in der Funktion eines Inklusionsbeauftragten sein.

An (Schwerpunkt-)Schulen (vgl. 2.3.1) mit mehreren hörgeschädigten Schülern ist dies eine bekannte Regelung (vgl. HAUFF/KERN 1991; DIMPFLMEIER 2013).

Soziale Integration in der Freizeit

Auf das außerschulische Freizeitverhalten und die damit verbundenen sozialen Kontakte nimmt der MSD qua seines Aufgabenprofils keinen direkten Einfluss. Es können sich aber Schnittstellen dadurch ergeben, dass die Schüler bei Freizeitaktivitäten auf ähnliche Herausforderungen in Bezug auf ihre Hörschädigung treffen wie im schulischen Setting. Somit ist in der Beratung mit dem Schüler (vgl. 3.2.2.4) ggf. zu erarbeiten, wie z.B. Trainer und Lehrer bei Freizeitaktivitäten über die Hörschädigung informiert werden können, ebenso wie die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen. Die wenigen empirischen Ergebnisse, die in Teilen Auskunft über das Freizeitverhalten integrierter beschulter Schüler mit Hörschädigung geben, verweisen darauf, dass die Freizeit überwiegend mit hörenden Peers verbracht wird, da wenig bzw. kaum Kontakte zu gleichbetroffenen Peers bestehen (vgl. z.B. HÜTHER 2001; GRÄFEN 2015)

BLOCHTUS (2009b) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass das Knüpfen und Aufrechterhalten sozialer Kontakte für Hörgeschädigte häufig erschwert ist, da entweder die Rahmenbedingungen bei Pausen, Feiern oder Veranstaltungen nicht hörgeschädigten-spezifisch sind oder die Schüler mit ihren persönlichen oder zeitlichen Ressourcen, z.B. aufgrund intensiver Nachbereitung schulischer Inhalte, ausgelastet sind. Das kann außerdem erklären, weshalb häufiger „häusliche Freizeit“ stattfindet (AUDEOUD/WERTLI 2011, 25). Betroffene können dies bestätigen, dabei wird der Mangel an Kontakten einerseits bedauert, andererseits dient die Freizeit aber auch der dringenden Erholung (vgl. KRAUSKOPF ET AL. 2009).

Abgesehen von den Kontakten zu Gleichaltrigen in der Freizeit, kann der MSD zusätzliche Angebote unterbreiten, die soziale Netzwerke mit gleichbetroffenen Peers unterstützen. Diese werden unter dem Aspekt der personalen Integration behandelt, da sie neben den sozialen Komponenten im Wesentlichen zur Identitätsarbeit eines hörgeschädigten Schülers und dessen Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung beitragen (vgl. 3.3.3).

Soziale Integration in der Familie

Die Familie als soziales Gefüge, in dem sich der hörgeschädigte Schüler bewegt, kann Schnittstellen aufweisen, die ein zeitweises Einwirken des MSD erklären. Dabei hat der MSD keinen Auftrag zur Familienberatung, die therapeutische Maßnahmen erfordern würde, da das Angebot von Sonderpädagogen ausgeht (3.1). Scheint dies erforderlich, müssen fachspezifische Angebote vermittelt werden. Vielmehr werden es spezifische Situationen und

Anliegen sein, die gezielt den Schüler mit Hörschädigung im Umgang mit Eltern und Geschwistern betreffen. Eine Beratung der Familie bzw. einzelner Mitglieder zu Auswirkungen und Umgang mit der Hörschädigung ist als Teil der MSD-Aufgaben zu sehen (vgl. 3.2.2.2). Umfassendere Angebote zur Auseinandersetzung mit der familiären Konstellation, z. B. die eigene Rolle oder den Umgang mit Geschwistern, können meist nur durch zusätzliche Angebote z. B. in Form von Eltern-Kind-Wochenenden oder durch die Vermittlung von Kontakten zu Elterninitiativen oder Selbsthilfegruppen initiiert werden.

3.3.3 Aspekte der personalen Integration

Personale Integration beinhaltet nach SPECK (2008) die Ausbildung eines Selbstkonzepts und damit eine Integration auf individueller Ebene. Ziel ist dabei die Akzeptanz der eigenen Identität, des So-Seins und infolgedessen die Akzeptanz der eigenen Hörschädigung und der Umgang damit. Daran zeigt sich, dass die personale Integration in erster Linie vom Schüler selbst vollzogen werden muss. Es stellt sich die Frage, inwieweit und in welcher Form dieser Prozess der Auseinandersetzung mit sich unter den gegebenen Bedingungen und dem Umfeld von MSD-Seite unterstützt werden kann, so dass es zur Ausbildung eines ausgewogenen und immer wieder veränderbaren Selbstkonzepts kommt.

Bedeutung von Identitätsarbeit

Hierbei steht das Konzept der Identitätsarbeit im Mittelpunkt, als Beschreibung eines aktiv betriebenen und immer wieder veränderbaren Prozesses (KEUPP 2009). Die Annahme einer im Zeitraum der Pubertät erworbenen und anschließend feststehenden Identität ist seit der Neuausrichtung der Diskussion um Identitätsentwicklung, auch im Kontext Hörschädigung (vgl. AHRBECK 1997; HINTERMAIR 1999; 2005), angesichts der sich rasch verändernden gesellschaftlichen Anforderungen nicht mehr haltbar. Vielmehr ist Identität heute eine „lebenslange Aufgabe und hat mehr und mehr den Charakter eines flexibel gestalteten und veränderbaren Patchworks an Erfahrungen, Einstellungen und Handlungsmustern“ (GUGEL/BLOCH/US/HINTERMAIR 2012, 382). Vor diese umfassende (Entwicklungs-)Aufgabe, die eigene Identität im Sinne eines Patchworks zu eruieren, zusammenzusetzen, zu bewahren, aber ebenso auch verändern zu können, sind alle Jugendlichen gestellt (vgl. OERTER/DREHER 2008). Nach KEUPP (2009) spielt hier die Anerkennung durch Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen eine entscheidende Rolle. Diese vollzieht sich durch Prozesse der Annäherung und der Abgrenzung in Form von Interaktion.

Jugendliche mit einer Hörschädigung haben diesbzgl. meist ein 'Mehr' an Arbeit zu leisten, da ihre Ausgangsbedingungen andere sind (vgl. HINTERMAIR 2010). Die Interaktion unter Gleichaltrigen, die spezifisch zu erfassenden Regeln folgt, wird für einen hörgeschädigten

Schüler aufgrund von Einschränkungen in der Kommunikation zusätzlich erschwert. Dabei stellt die kommunikative Kompetenz, unabhängig von der Sprachmodalität, die Grundlage jeder Interaktion und damit Partizipation dar, was wiederum als wesentlicher Faktor für psychosoziales Wohlbefinden gilt (vgl. HINTERMAIR 2010). Somit wird der hörgeschädigte Schüler mit der stetigen Herausforderung einer gelingenden Kommunikation in Schule und Freizeit konfrontiert, was u. a. Einfluss auf den Umgang mit seiner Hörschädigung nehmen kann.

Zu weiteren Auswirkungen auf das Lernen und die sozial-emotionale Entwicklung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher wird auf die umfassend empirisch belegten Ausführungen von HINTERMAIR, KNOORS und MARSCHARK (2014) verwiesen.

Umgang mit der eigenen Hörschädigung

Im Umgang mit der eigenen Hörschädigung liegen häufig zwei Extrempositionen vor: Offensiver Umgang vs. Verstecktaktik. Das Verstecken der Hörschädigung wird durch die Unsichtbarkeit der Behinderung stark begünstigt und das Hinwegtäuschen über die Hörschädigung liegt v. a. in einer unbefriedigenden kommunikativen Interaktion begründet (vgl. BLOCHIUS 2009b; MÜLLER 2014). Das Verstecken, vielmehr sogar ein Verdrängen der Hörschädigung, ist nach BLOCHIUS (2009b) insbesondere bei Schülern mit einer Hörschädigung in der Einzelintegration zu beobachten: Als einzige hörgeschädigte Person unter vielen guthörenden Personen wird versucht, sich der Gruppe der Guthörenden anzupassen und keine Sonderrolle einzunehmen (vgl. ebd.). Dies ist im Grunde nicht leistbar und erzeugt einen starken Anpassungsdruck mit ggf. weiteren negativen Konsequenzen. So wollen Schüler mitunter keinen Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen, was davon zeugt, dass sie sich mit ihrer Hörschädigung selbst noch nicht tiefergehend auseinandergesetzt haben, um zu erkennen, welche Nachteile sich für sie im Vergleich zu Normalhörenden, z. B. bei Prüfungen, ergeben.

Nach BLOCHIUS (2009b) oder auch RIEN (2007) ist dem durch ein Training kommunikativer und sozialer Kompetenzen zu begegnen. Dazu zählen bestimmte Fähigkeiten, die der Schüler ausbilden sollte:

- Offenbarung der Hörschädigung,
- Artikulation kommunikativer Bedürfnisse,
- Empathie für den Gesprächspartner,
- konstruktiver Umgang mit Störungen in der Kommunikation.

Dies kann vor allem in der Begegnung mit Gleichbetroffenen geschehen, an einem Ort, „wo das »schlechte Hören« normal ist“ (BLOCHIUS 2009b, 75).

Die Bedeutung von Kontakten zu gleichbetroffenen Peers

Einzelintegriert beschulte Schüler mit Hörschädigung suchen und finden ihre Zugehörigkeit zunächst in der Gruppe der guthörenden Mitschüler und Freunde. Nur bedingt haben sie Kontakte zu gleichbetroffenen Peers (z. B. GRÄFEN 2015; HENNIES/HINTERMAIR 2015). Meist ist es sogar erst ein sehr unbefriedigendes soziales Integrationserleben und der damit verbundenen Leidensdruck, der die Schüler für gleichbetroffene Peer-Kontakte zugänglich macht (vgl. HENNIES/HINTERMAIR 2015). Dabei stellt diese Gruppe eine wesentliche Bezugsgruppe für hörgeschädigte Schüler an allgemeinen Schulen dar: Im Rahmen ihrer Identitätsarbeit könnten sie so immer wieder auf Erfahrungen von Gleichbetroffenen, die sich in einer vergleichbaren Lebenssituation befinden, zurückgreifen, um sich nicht alleine an den Gegebenheiten ihres guthörenden Umfelds ausrichten zu müssen (vgl. GUGEL/BLOCHIUS/HINTERMAIR 2012).

Wie bedeutsam derartige Kontakte sind, wenn sie erst einmal erfahren wurden, geht sehr anschaulich aus der Befragung und den Berichten Betroffener hervor, die diesen Aspekt reflektieren, sowohl im Kindes- und Jugendalter (z. B. BLOCHIUS/MORGENSTERN/MÜLLER 2008; GUGEL/BLOCHIUS/HINTERMAIR 2012) als auch retroperspektivisch im Erwachsenenalter (z. B. DRAHEIM/HINTERMAIR 2010; KRAUSKOPF ET AL. 2009). Von daher sind immer wieder neue Überlegungen anzustellen, wie diese Kontakte durch MSD, Eltern und auch Lehrer angebahnt werden können, da immer wieder berichtet wird, wie groß die Skepsis vor einer ersten Begegnung ist bzw. war.

So konstatieren auch HINTERMAIR, KNOORS und MARSCHARK (2014, 172):

Im Zuge der in den nächsten Jahren noch deutlich zunehmenden (und [sic!] (bildungs-)politisch auch deutlich favorisierten) inklusiven Beschulung auch gl/sh [sic!] Schüler im Sinne einer »Einzelinklusion« wird mit Bezug auf die psychosoziale Entwicklung die Ermöglichung von intensiven Peerkontakten mit Gleichbetroffenen eine der größten Herausforderungen werden, die pädagogisch zu bewältigen ist.

Unterstützung seitens des Fachdienstes

BALDZUN/HINTERMAIR (2009) haben mit einer Befragung von MSD-Lehrern in Baden-Württemberg erfasst, dass die Unterstützung der Identitätsarbeit hörgeschädigter Schüler in der Integration/Inklusion von den begleitenden Lehrern im MSD als überaus wichtig erachtet wird. Auf die tatsächliche Umsetzung aber nehmen verschiedene Parameter Einfluss, z. B. Vorerfahrungen mit dieser Thematik, Umsetzungsmöglichkeiten, Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften und den Eltern sowie der Faktor Zeit. Die Vernetzung zu Peers wird eher von den MSD-Kollegen forciert, die damit bereits Erfahrungen gemacht haben. Dabei wird von den betroffenen Schülern aus Sicht des MSD die Thematik in einem mittleren Ausmaß angesprochen. Somit scheint bzgl. der Realisierung von Maßnahmen zur Identitätsarbeit mitunter bei Pädagogen und Schülern Handlungsbedarf.

TSIRIGOTIS (2009) sieht diesbzgl. die wesentliche Aufgabe der Pädagogen sowohl am Förderzentrum als auch im Integrations-/Inklusionsdienst darin, den Schülern und Eltern bei ihren Identitätsarbeitsprozessen ein Wegbegleiter zu sein, der dazu anregt, eigene Wege zu finden und zu gehen (und dabei auch die eigene Identitätsarbeit als Hörgeschädigtenpädagoge im Blick behält).

Die hörgeschädigten Schüler gilt es dabei v. a. hinsichtlich ihrer sozialen und personalen Ressourcen zu stärken. Im Zuge von Empowermentprozessen (vgl. HINTERMAIR/TSIRIGOTIS 2008) geht es darum, die eigenen Kompetenzen zu erkennen, zu stärken und dadurch zu selbständigem und selbstbestimmtem Handeln zu gelangen. Oder bildlich ausgedrückt:

Wir müssen die hörgeschädigten Kinder in der Regelschule befähigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen, es geht darum, ihnen Flügel zu verleihen, damit sie (...) ihren Weg finden und gehen können (HINTERMAIR 2009, 27).

Als besonders wertvoll wird in diesem Zusammenhang die Arbeit von und mit selbstbetroffenen Lehrern gesehen, auch im MSD (z. B. JACOBSEN 2006; TRAINER 2014), um den Schülern u. a. ein Role Model im Umgang mit der Hörschädigung zu sein. Des Weiteren können selbstbetroffene Betreuer oder Therapeuten ihre Erfahrungen als hörgeschädigte Person im Rahmen zusätzlicher Angebote authentisch einbringen und entsprechende Trainings anbieten, z. B. bei Jugendtreff „Hörnix“ (vgl. BLOCHIOUS/MORGENSTERN/MÜLLER 2008) oder „Joblooping“ (vgl. JACOBSEN 2012). So liegen zwar landes- und bundesweit unterschiedliche Angebote für einzelintegrierte hörgeschädigte Schüler vor, deren Besuch kann aber wie erwähnt mitunter mit persönlichen Hürden verbunden sein.

Wichtig ist dennoch, dass solche und andere Erfahrungsräume zur Unterstützung der Identitätsarbeit von Fachleuten zur Verfügung gestellt werden (vgl. HINTERMAIR 2015). Insgesamt betrachtet bleibt „Identitätsarbeit stets auch ein ergebnisoffenes Projekt (...), weil Identität immer eine auf den aktuellen Zeitpunkt bezogene Kompromisslösung darstellt“ (ebd., 61).

4 Darlegung der Untersuchung

Nach Meinung verschiedener Autoren (z. B. REINDERS 2005; MAYRING 2007; ATTESLANDER 2010; FLICK 2010) sind mittels einer strukturierenden Planung Transparenz und damit auch Kontrollmöglichkeiten bzgl. des Forschungsprozesses zu schaffen, um letztendlich zur Erlangung von Ergebnissen zu kommen. Des Weiteren wird auf den prozessualen Charakter der Forschungsplanung und auf ein damit ggf. verbundenes adaptives Vorgehen während des Forschungsprozesses verwiesen. „Unter Design wird die Untersuchungsanlage, die Logik der Studie, die Art und Weise, wie die Fragestellung angegangen wird, verstanden“ MAYRING (2007, 4). Diese für das Forschungsprojekt bedeutsamen Aspekte werden im Folgenden dargestellt: Es wird Bezug genommen auf den Forschungskontext (vgl. 4.1) und die Ziel- und Fragestellung (vgl. 4.2) erläutert. Die Forschungsmethode Gruppendiskussion (vgl. 4.3) und die damit verbundenen Grundzüge qualitativer Forschung (vgl. 4.4) werden eingehend dargelegt. Daran schließen sich die Erläuterungen zur Datenerhebung (vgl. 4.5) und zum Analyse- und Auswertungsverfahren (vgl. 4.6) an. Die Beschreibung der Untersuchungsteilnehmer erfolgt im Anschluss (vgl. 4.7).

4.1 Einbettung in den Forschungskontext

Die Integrations-/Inklusionssituation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen ist neben dem eingangs dargelegten mehrteiligen Forschungsprojekt der LMU München (vgl. 1.2) Gegenstand verschiedener Untersuchungen. Allerdings liegen national wie international unterschiedliche Bedingungen vor, die das allgemeine und das Sonderschulsystem und seine subsidiären Angebote, z. B. in Form eines Begleitdienstes, betreffen. Aufgrund der Bildungshoheit der Länder bestehen innerhalb Deutschlands Unterschiede auf Bundes- und Länderebene, teilweise sogar auf regionaler Ebene, was z. B. die Struktur und Organisation der Begleitdienste eines Förderschwerpunkts anbelangt (vgl. 3.1.2).

Dies zeigt sich anhand einer Untersuchung von HEIMLICH und RÖBE (2004), die eine Bestandsaufnahme zum MSD in Bayern hinsichtlich gemeinsamen Unterrichts, Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte im MSD und konzeptioneller Unterschiede in den Förderschwerpunkten aus Sicht der MSD-Lehrkräfte liefert. Trotz des Versuchs der Einbindung aller Förderschwerpunkte liegen die Ergebnisse hauptsächlich im Bereich 'Lernen', 'Sprache' und 'sozial-emotionale Entwicklung' und sind von daher für den Förderschwerpunkt Hören nicht aussagekräftig. Gleiches gilt für die Studie von MEIR (2005), welche die Situation zum MSD im Förderschwerpunkt Sprache, gezielt für den Teilbereich Mobile Sprachförderung,

erhebt. Von FREY-FLÜGGE (2000) liegt über das ISB eine Befragung von Schulleitern von Grund- und Haupt- bzw. Mittelschulen zum Angebot des MSD vor, was überwiegend positiv eingeschätzt, jedoch hinsichtlich einer Förderung der Integration zum damaligen Zeitpunkt zurückhaltend bewertet wurde. Zur Situation des MSD-Hören in Bayern liegen Untersuchungen im Rahmen des Gesamtforschungsprojekts des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU vor (vgl. 1.2), nicht jedoch darüber hinaus.

Förderschwerpunktspezifische Untersuchungen anderer Bundesländer geben Aufschluss über dort vorliegende subsidiäre Unterstützungsmaßnahmen. Allerdings sind diese im Kontext des jeweiligen Bildungssystems zu betrachten, weshalb deutliche Unterschiede vorliegen (vgl. z. B. WESSEL 2005 zu Team-Teaching in Nordrhein-Westfalen; WESSEL 2014a/b zur Schwerpunktschule in Rheinland-Pfalz; HÜTHER 2013a/b/c/d zur Einzelintegration in Rheinland-Pfalz).

Abgesehen von der jeweiligen Konzeption des Begleitdienstes liegen vielfältige Untersuchungen zur Integrations-/Inklusionssituation hörgeschädigter Schüler vor, die zumeist einen spezifischen Blickwinkel einnehmen. Vergleichbar mit der unter 1.2 dargelegten bayrischen Forschungslandschaft gilt auch für die hier angeführten Untersuchungen, dass daraus MSD-bezogene Ergebnisse bzw. Hinweise auf die Unterstützungstätigkeit der Begleitdienste für integriert beschulte hörgeschädigte Schüler hervorgehen, wenngleich sie nur vereinzelt aus der Perspektive der Schüler erhoben wurden. Eine direkte Befragung zum Unterstützungsdienst aus Schülersicht ist nicht bekannt. Hinsichtlich der Aufgabenfelder des MSD/des Begleitdienstes werden Großteile davon abgebildet. Als zentrale Themen- und Handlungsbereiche sind folgende festzumachen, dabei beleuchten die Studien meist mehrere Teilaspekte:

- *Kontakt und Kontaktformen zum MSD sowie Erfahrungen und Vorstellungen zur Besuchsfrequenz* aus Schülersicht (SCHMITT 2003), aus Elternsicht (LUDWIG 2009) und aus Sicht der Lehrer der allgemeinen Schule sowie des MSD selbst (z. B. LEONHARDT/KELLERMANN 2009)
- *schulisches Leistungsvermögen* (z. B. ANTIA ET AL. 2009), so auch im Vergleich zwischen Förderschule und allgemeiner Schule (HÜTHER 2009)
- *Aufklärung und Information der (Fach-)Lehrkräfte zum adäquaten Umgang mit der Hörschädigung im Unterricht* (STEINER 2008), z. B. hinsichtlich einer hörgeschädigten-spezifischen Didaktik und Methodik (BORN 2009), der Umsetzung unterstützender Maßnahmen (LEONHARDT/KELLERMANN 2009), insbesondere des Einsatzes technischer Hörhilfen (BRINGMANN 2013) sowie der des Nutzens einer Sensibilisierung der Lehrkräfte mittels Simulationen (HOWARD-JONES/WHYBROW/SUMMERS 2001)
- *Verstehens- und Kommunikationsproblem und deren Einschätzung* aus Sicht der Lehrer (HÜTHER 2013a) und zusätzlich der Mitschüler und Schüler (STEINER 2008), der Eltern, z. B. auch hinsichtlich der Hausaufgabensituation (LUDWIG 2009) und aus Sicht der Schüler, die einen Schulwechsel an ein FÖZ-Hören vorgenommen haben

(LINDNER 2007); hinzu kommen die Auswirkungen von mangelndem Sprachverstehen auf das psychosoziale Wohlbefinden (HINTERMAIR 2010)

- *Unterstützung und Beschreibung der sozialen Integration* insbesondere aus Sicht der betroffenen Schüler (SCHMITT 2003; VETTER/LÖHLE/BURGER 2008) und ihrer Mitschüler (GRÄFEN 2015); international betrachtet ist diesbzgl. u. a. auf die Studien von PUNCH und HYDE (2005) sowie WAUTERS und KNOORS (2008) zu verweisen
- *Unterstützung der Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung als Beitrag zur Identitätsarbeit*, z. B. aus Sicht des MSD (BALDZUN/HINTERMAIR 2009), darunter auch die Bedeutung von Kontakten zu gleichbetroffenen Peers (z. B. GUGEL/BLOCH-UIS/HINTERMAIR 2012; HENNIES/HINTERMAIR 2015)
- *Partizipationserleben* (z. B. ANTIA/SABERS/STINSON 2007; HINTERMAIR/LEPOLD 2010) und *Befindensqualität* im integrativen/inklusiven Setting (z. B. AUDEOUD/WERTLI 2011; VETTER/LÖHLE/BURGER 2008) und in Alltagssituationen (AUDEOUD 2012; AUDEOUD/LIENHARD 2012) und im Weiteren als Folge für die *Lebensqualität* (HINTERMAIR 2010)
- *Abkehr vom integrativen Schulsetting durch Wechsel an ein FÖZ-Hören* (z. B. GONTER ET AL. 2011, KLING 2012; LINDNER 2007)

Diese und weitere Schwerpunkte der Aufgabenbereiche der Begleitsdienste sind von besonderer Bedeutung, wenn es darum geht ein adressatengerechtes Angebot zu schaffen. Sie bilden die Grundlage für eine Befragung aus Schülersicht und fließen in die inhaltliche Konzeption der Gruppendiskussion ein (vgl. 4.5.1.1).

Es wird ersichtlich, dass das hier intendierte Forschungsanliegen, die Schüler zur Unterstützung durch den MSD-Hören aus ihrer Sicht zu befragen, weder durch das mehrteilige Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München noch durch andere, bereits durchgeführte Untersuchungen abgedeckt wird.

4.2 Forschungsziel und Forschungsfragen

Wie aus den Ausführungen zum Forschungskontext hervorgeht, besteht Handlungsbedarf, die Sichtweise der vom MSD betreuten Schüler bzgl. des Unterstützungsangebots zu erheben. Ziel der Forschung ist es, ein facettenreiches Gesamtbild zu erhalten, das einerseits aufzeigt, welche Erfahrungen die Schüler bisher mit der Unterstützung durch den MSD gemacht haben und andererseits, welche Wünsche/Anliegen bei ihnen hinsichtlich des Unterstützungsangebots bestehen. Daraus sollen Empfehlungen für eine schülerorientierte Praxis des MSD abgeleitet werden, die aus der eingehenden Diskussion der jeweiligen Ergebnisse hervorgehen (vgl. 4.6.3).

In der Auseinandersetzung mit den theoretischen und wissenschaftlichen Grundlagen dieses Themenkomplexes (vgl. Kapitel 1-3 und 4.1) und zur Realisierung der genannten Zielstellung, ergeben sich für die vorliegende Untersuchung zwei leitende Forschungsfragen, diese lauten:

1. Wie erleben die Schülerinnen und Schüler die Unterstützung durch den MSD-Hören?
2. Welche Wünsche/Anliegen äußern die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Unterstützung durch den MSD-Hören?

Die Intention der ersten Forschungsfrage liegt in der Erhebung der bereits erfahrenen Unterstützungsmaßnahmen seitens des MSD. Dadurch wird der Ist-Zustand des Unterstützungsangebots abgebildet. Die zweite Forschungsfrage zielt auf die Gewinnung von Angaben zur Optimierung der Unterstützung ab, die idealerweise an den Bedürfnissen der Schüler ausgerichtet sein sollte (= Soll-Zustand). Die Ergebniserhebung erfolgt jeweils anhand der analysierten Kategorien, die auf der Grundlage der Schüleraussagen basieren.

Eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen im Ist- und Soll-Zustand erfolgt in den jeweiligen Diskussionen einer Kategorie, v. a. im Hinblick auf die Handlungsmöglichkeiten des MSD und sich daraus ergebender Folgerungen für die weitere MSD-Tätigkeit.

Trotz der Erhebung eines Ist- und Soll-Zustandes ist das Forschungsvorgehen nicht auf eine Evaluation der MSD-Arbeit ausgerichtet. Vielmehr steht ein rekonstruktives Verstehen der Gegebenheiten und Wünsche aus Schülersicht im Mittelpunkt. Die Untersuchung weist somit einen deskriptiven Charakter auf: Die untersuchte Gruppe und deren Gegebenheiten soll beschrieben werden, statt Phänomene mittels Theorien (explanativ) oder Hypothesen (explorativ) zu begründen (vgl. BORTZ/DÖRING 2006).

Abschließend die Themen-, Ziel- und Fragestellung im Überblick (vgl. Tabelle 4):

Themenstellung
Unterstützung durch den MSD-Hören aus Sicht der betreuten Schülerinnen und Schüler
Zielstellung
facettenreiches Gesamtbild aus Sicht der Nutzer Empfehlungen für eine schülerorientierte Praxis des MSD-Hören
Fragestellung
1. Wie erleben die Schülerinnen und Schüler die Unterstützung durch den MSD-Hören? 2. Welche Wünsche/Anliegen äußern die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Unterstützung durch den MSD-Hören?

Tabelle 4: Übersicht zu Themen-, Ziel- und Fragestellung der Untersuchung

4.3 Forschungsmethode Gruppendiskussion

Forschungsziel und Forschungsfragen bedingen die Wahl der Forschungsmethode und der entsprechenden Erhebungsinstrumente (vgl. LAMNEK 2010; ATTESLANDER 2010). Mit dem bereits erläuterten Ziel, die bisher erfahrene und möglicherweise zu optimierende MSD-Unterstützung aus Sicht der Schüler umfangreich zu beleuchten, liegt ein qualitativer, gesprächsorientierter Ansatz nahe.

Da sich nahezu alle Teilnehmer in einer einzelintegrativen Schulsituation befinden, kann zwar von einem vergleichbaren Hintergrund ausgegangen werden, dennoch sind individuell unterschiedliche Erfahrungs- und Sichtweisen zu erwarten. Folglich wäre die zu vermutende Vielfalt in einer standardisierten quantitativen Form (z. B. Fragebogenuntersuchung) nicht zu erheben. Um aber die eigene individuelle Situation auch im Vergleich mit anderen sehen, reflektieren und infolgedessen (Änderungs-)Wünsche äußern zu können, wird eine Befragung in Gruppen, genauer in einem Gruppendiskussionsverfahren, als zielführend erachtet.

Kurzcharakteristik Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion als qualitative Forschungsmethode dient der Informationsgewinnung unter Einbeziehung gruppenspezifischer Prozesse, je nach Intention mehr oder weniger stark. Eines der wesentlichen Ziele ist dabei, die Variationsbreite zum Befragungsthema zu erkunden (vgl. BORTZ/DÖRING 2006). Die Themenvorgabe erfolgt von Seiten des Forschers. Aufbau und Konzeption der Gruppendiskussion berücksichtigen Thema, Intention und Zielgruppe gleichermaßen. Mit Blick auf die Zielgruppe 'Schüler mit einer Hörschädigung' bedarf es gesonderter Adaptionen. Der Ablauf wird im Wesentlichen durch die Untersuchungsteilnehmer und die Forschungshaltung des Moderators bestimmt. Bei der Gruppenbildung gilt es zu klären, ob bzw. worin Gemeinsamkeiten bestehen. Die Auswertung des erhobenen Datenmaterials erfolgt regelgeleitet, in diesem Fall mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010). Dadurch kann eine entsprechende Rekonstruktion der 'Schülerwirklichkeiten' erfolgen.

Diese wesentlichen Bestimmungsfaktoren eines Gruppendiskussionsverfahrens werden in den folgenden Kapiteln für das vorliegende Forschungsprojekt erläutert.

4.3.1 Methodologische Verortung und inhaltliche Begriffsklärung

Die Gruppendiskussion zählt zu den qualitativen Forschungsmethoden und stellt dabei „eine eigenständige qualitative Methode rekonstruktiver Sozialforschung“ (KRUSE 2010, 277) dar. Es geht folglich darum, Wirkungszusammenhänge aufzudecken und den Sinn, welchen die Teilnehmer einem Sachverhalt zuschreiben, zu rekonstruieren (vgl. KÜHN/KOSCHEL 2011).

Ein Auszählen individueller Meinungsäußerungen, im Sinne der Generierung von (skalierten) Größenverhältnissen, wie es ein quantitativer Forschungsansatz vorsehen würde, steht hierbei nicht im Mittelpunkt.

Mit Gruppendiskussionsverfahren wird versucht, kollektive Phänomene auch kollektiv zu erheben und nicht, wie häufig üblich, durch individualisierende Verfahren (vgl. LOOS/SCHÄFFER 2001). Dabei steht der Gedanke im Vordergrund, dass unser Handeln [und Denken, Anm. d. V.] von je her durch das Leben in Gruppen bestimmt wird (vgl. KÜHN/KOSCHEL 2011). Nach MORGAN (1997, zit. n. LAMNEK 2005, 27) definiert sich die Methode der Gruppendiskussion wie folgt:

Eine Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird.

Den Aspekt der Interaktion unterstreicht auch ATTESLANDER (2010), er definiert Gruppendiskussion als „die vom Forscher beobachtete, von ihm höchstens ausnahmsweise durch Fragen beeinflusste, freie Interaktion der Gruppenmitglieder zu einem gestellten Thema“ (ebd., 141). Für BOHNSACK (2003) hingegen ist auch die „methodisch kontrollierte Verschränkung zweier Diskurse“ (BOHNSACK 2003, zit. n. LAMNEK 2005, 27) zu berücksichtigen, d.h. sowohl der Diskurs der Gruppenmitglieder als auch der Diskurs zwischen Moderator und Gruppe.

Wie sehr die Interaktion der Gruppenmitglieder oder der Meinungsbildungsprozess in den Mittelpunkt gerückt wird, hängt von der Forschungsintention und dem damit gewählten Verfahren einer Gruppendiskussion ab: Während ein vermittelndes Gruppendiskussionsverfahren eher der Initiierung von Gruppenprozessen dient, steht bei einem ermittelnden Verfahren stärker die Sammlung von Ergebnissen aus dem Gruppenprozess im Interesse des Forschers (vgl. LAMNEK 2010). Im Zuge einer breiten Informationsgewinnung wird im Rahmen dieser Untersuchung ermittelnd vorgegangen, d.h. die Erkenntnisse/Ergebnisse einer Gruppendiskussion sind bedeutsamer als die Analyse des Diskussionsprozesses. Dennoch gilt es, die Interaktionsprozesse aus den zuvor genannten Gründen zu achten und als Kernstücke einer Gruppendiskussion zu unterstützen:

Die Gruppendynamik wird dabei in dem Sinn ausgenutzt, als sich die Teilnehmer wechselseitig anregen und auf diese Weise ihre Meinung detaillierter äußern als beim Einzelinterview (SCHOLL 2009, 121).

Mit Blick auf die Erhebungsform definiert LAMNEK (2010) die Gruppendiskussion als ein Gespräch mit folgenden Parametern:

*Die **Gruppendiskussion** [H.i.O.] ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln (LAMNEK 2010, 372).*

Im Gegensatz zu anderen Befragungsformen in Gruppen, die im Zuge einer Standardisierung und zeitlichen Ökonomisierung häufig schriftlich erfolgen (z.B. Evaluationen, Meinungsumfragen etc.), wird die Gruppendiskussion mündlich durchgeführt (ATTESLANDER 2010). So sehen auch LOOS und SCHÄFFER (2001, 13) das Verfahren der Gruppendiskussion als eines, „in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern [H.i.O.]“. Zugleich weisen die Autoren darauf hin, dass die Möglichkeit eines Gesprächs zwischen Forscher und Untersuchungsteilnehmern genutzt werden kann. Dies bestätigt die zuvor angeführte Verschränkung der Diskurse nach SCHOLL (2009). Auch für ATTESLANDER (2010) zeichnet sich die Gruppendiskussion dadurch aus, dass die Teilnehmer selbst Fragen stellen können, während sie z.B. bei der Gruppenbefragung nur auf Fragen antworten. In diesem Zusammenhang machen LOOS und SCHÄFFER (2001) auf ein mögliches Missverstehen des Begriffs 'Diskussion' im Kontext der Gruppendiskussion aufmerksam: Ein Diskutieren in Form von Argumentation und Gegenargumentation tritt auch bei natürlichen Gesprächen nicht durchgängig auf. Vielmehr zeichnen sich Gespräche durch biographisches oder handlungsbezogenes Erzählen, gemeinsames Erinnern oder auch wechselseitiges Ergänzen aus. Und für alle diese Gesprächsformen gilt, dass „keine von ihnen (...) beim Gruppendiskussionsverfahren von vornherein ausgeschlossen [wird], da es sich in dieser Hinsicht am Modell eines natürlichen Gesprächs orientiert“ (LOOS/SCHÄFFER 2001, 13). Somit kann und soll der natürliche Gesprächscharakter in einer Gruppendiskussion unterstützt werden.

In der Anforderung eines normalen Gesprächsverlaufs liegt auch die Freiwilligkeit von Diskussionsbeiträgen begründet. Während z. B. im Gruppeninterview oder in einer Gruppenbefragung Wert darauf gelegt wird, dass sich alle Teilnehmer zu allen Fragen mündlich oder schriftlich äußern (vgl. BORTZ/DÖRING 2006), bleibt dies in der Gruppendiskussion den Teilnehmern überlassen. Somit ist bereits bei der Wahl dieser Methode zu bedenken, dass nicht von allen Teilnehmern Beiträge zu allen Aspekten vorliegen werden. Damit unterscheidet sich die Methode der Gruppendiskussion von anderen Befragungen in Gruppen. Weitere Spezifika zu Befragungen in Gruppen finden sich bei den genannten Autoren (z.B. LOOS/SCHÄFFER 2001; LAMNEK 2005; BORTZ/DÖRING 2006; SCHOLL 2009; FLICK 2010).

Von der im englischsprachigen Raum vorgenommenen Spezifizierung kommt nach LAMNEK (2005) die von KRUEGER (1994) erstellte Definition einer 'focus group' die der Gruppendiskussion am nächsten:

The focus group is a special type of group in terms of purpose, size, composition and procedures (...). In summary, a focus group is a carefully planned discussion designed to obtain perceptions on a defined area of interest in a permissive, nonthreatening environment (KRUEGER 1994, zit. n. LAMNEK 2005, 26).

Demnach ist eine 'focus group' als eine spezielle Gruppe hinsichtlich Zweck, Größe, Zusammensetzung und Vorgehensweise anzusehen. Eine 'focus group' stellt eine sorgfältig geplante Diskussion dar, die mit dem Ziel Ansichten zu einem definierten Interessensgebiet zu generieren in einem offenen und angenehmen Umfeld erfolgt.

Wie erwähnt, ist das Ziel der Gruppendiskussion der Erkenntnisgewinn über subjektive Deutungsmuster, Meinungen und Einstellungen der Teilnehmer hinsichtlich des Befragungsthemas. Weitere Ableitungen daraus hängen wiederum vom Forschungsziel ab.

Als Vorteile der Gruppendiskussion werden dabei insbesondere gesehen, dass:

- „die individuelle Meinung in der Gruppendiskussion durch die gegenseitige Stimulierung deutlicher zum Vorschein kommt als bei standardisierten Interviews“ (Lamnek 1995b, zit. n. Lamnek 2005, 70).
- eine Beurteilung und Bewertung von Maßnahmen aus unterschiedlichen Positionen und Perspektiven erfolgen kann, da alle Kategorien der Betroffenen eingebunden sind, was eine maximale Variation der Perspektive ermöglicht (vgl. KLEINING 1994 in LAMNEK 2005, 77).
- ein facettenreiches Gesamtbild gezeichnet werden kann, das die Realität optimal widerspiegelt (vgl. ebd.).

Als Nachteile der Gruppendiskussion werden zumeist methodische und organisatorische Aspekte angeführt:

- Wie bei allen Verfahren der qualitativen Forschung ist insbesondere bei der Gruppendiskussion auf die Einhaltung der Grundzüge qualitativer Forschung zu achten (vgl. 4.4), um Vorwürfe einer mangelnden Repräsentativität, z. B. aufgrund fehlender Generalisierbarkeit, entsprechend entgegenzuwirken (vgl. LAMNEK 2005).
- Vergleicht man die Gruppendiskussion mit anderen mündlichen Befragungsmethoden, so bringt die Koordination der Gruppen einen erhöhten Arbeitsaufwand mit sich.
- Die Dokumentation und Transkription der Daten verlangt ebenso einen hohen Arbeitseinsatz.

Dies sind wesentliche Merkmale, die bei Gruppendiskussionsverfahren kritisch zu beleuchten sind. Weitere Vor- und Nachteile nach KROMREY (1986) findet sich bei LAMNEK (2005, 84 f.). Allerdings müssen diese nicht weiter vertieft werden, denn nach KROMREY (ebd.) gilt auch, dass es *die* Methode der Gruppendiskussion nicht gibt und sich Vorzüge und Nachteile eines Gruppendiskussionsverfahrens je nach Intention wechselseitig verhalten können.

Im Rahmen dieser Gruppendiskussion betrifft dies v. a. den Umgang mit und unter den Teilnehmern mit einer Hörschädigung und die Rolle des Moderators. Näheres dazu im folgenden Kapitel.

4.3.2 Gruppendiskussion mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen

Die Gruppendiskussion, welche hauptsächlich für und durch die Teilnahme erwachsener Gesprächspartner entwickelt wurde, kann nicht in gleicher Weise auf Kinder und Jugendliche angewandt werden (vgl. MICHALEK 2006). Hier sind die Besonderheiten von Kindern und Jugendlichen als Gesprächspartner zu berücksichtigen. Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung müssen die besonderen Bedingungen, die im kommunikativen Austausch erforderlich sind, beachtet werden. Mit Bereitstellung der entsprechenden Rahmenbedingungen muss die Fähigkeit des Diskutierens spezifischer Gruppen, z. B. „eine Gruppe von Taubstummen“ (LOOS/SCHÄFFER 2001, 42) nicht mehr in Frage gestellt werden, denn: „In Gebärdensprache kann sehr wohl diskutiert werden (...)“ (ebd.), wenngleich im Rahmen dieser Untersuchung die Gebärdensprache nicht zum Einsatz kommt. Wie im Folgenden ersichtlich, sind für die Teilnehmer andere Kommunikationsbedingungen erforderlich. Unabhängig von der Kommunikationsform müssen aber auch mögliche Grenzen der Forschungsmethode bei Kindern und Jugendlichen thematisiert werden. Im Folgenden werden diese Aspekte v. a. unter Betrachtung der Rolle des Moderators näher erläutert.

Kinder und Jugendliche als Gesprächspartner

Die Befragung von Kindern und Jugendlichen im Rahmen von qualitativer Forschung (z. B. Kindheits- und Biografieforschung, schulpädagogische Forschung etc.) hat in den letzten Jahrzehnten enorm an Zuwachs gewonnen. Damit kommt eine Vielzahl an qualitativen Erhebungsinstrumenten zum Einsatz mittels derer die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen erhoben werden (vgl. HONIG ET AL. 1999 in MICHALEK 2006). Trotz dieser Tendenz berücksichtigen die eingesetzten Methoden die Besonderheiten dieser Zielgruppe nicht immer in ausreichender Weise. TRAUTMANN (2010) setzt sich im Rahmen seiner Forschung mit den Besonderheiten dieser Gesprächspartner, die sich u. a. in eigenen „Denk-, Verhaltens- und Kommunikationsmustern“ (ebd., 13) ausdrücken, auseinander. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dass sich Gesprächsleiter hinsichtlich Interaktion und Kommunikation auf diese Zielgruppe einstellen müssen, so auch bei Gruppendiskussionen.

Interaktion und Kommunikation unterliegen gewissen Strukturen, die in der unterschiedlichen Generationszugehörigkeit und dem Rollenverständnis von Gesprächsleiter und Gesprächsteilnehmern begründet liegen. Es stellt sich das Problem der Fremdheit der Lebenswelten: „Kindheit ist eine Form der Wirklichkeit, die Erwachsenen tendenziell fremd ist und auf die sie eine Vielzahl von eigenen Wünschen, Ängsten und Bildern übertragen“ (FUHS 2000, zit. n. MICHALEK 2006, 85). Dieses Phänomen muss in das Bewusstsein des Gesprächs-/Forschungsleiters gehoben werden: Sowohl während der Durchführung, da es die Art der

Befragung beeinflussen kann, als auch bei der anschließenden Auswertung. Es bietet sich dadurch aber auch die Chance eines authentischen Interesses (s. u. Rollenverständnis).

Für die Interaktion der Gesprächsteilnehmer gilt es zu berücksichtigen, um welche Art der Gruppen es sich handelt und welche Gesprächstypen sich abzeichnen. Da es sich bei den Gruppen dieses Forschungsprojekts um sog. Milieugruppen handelt, ist abgesichert, dass die Schüler auf einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund zurückgreifen können, der aber von sehr unterschiedlicher Ausprägung sein kann¹⁴.

Zudem sollte der Altersunterschied der Teilnehmer nicht zu groß sein, um Gesprächs- bzw. Interaktionshemmnissen entgegenzuwirken, was hier durch die Einteilung in drei Altersgruppen (vgl. 4.7.2) berücksichtigt wurde.

Die verschiedenen Gesprächstypen, z. B. 'Schweiger', 'Vielredner', 'Meinungsführer', 'Provokateur', 'Clown' etc. (vgl. KÜHN/KOSCHEL 2011) können in einer Gruppe in unterschiedlicher Zahl vertreten sein, was sich entsprechend auf die Gruppendynamik und damit auf das Kommunikationsverhalten auswirkt. Dabei gilt es aber auch folgende Überlegung zu berücksichtigen:

Wenn es darum geht die Dynamik der Gruppe zu verstehen und für die Untersuchung der Fragestellung nutzbar zu machen, kann die Maxime nicht lauten, dass jeder Teilnehmer im Idealfall etwa gleich viel zu Wort kommen sollte (KÜHN/KOSCHEL 2011, 152).

Ein weiterer Aspekt der Kommunikation ist das Rollenverständnis. Ein 'Gefälle', das kultur- bzw. gesellschaftsbedingt zwischen Erwachsenen als Fragenden und Kindern/Jugendlichen als Befragten auftritt. Dieser an sich sehr alltagstypischen Situation muss insofern entgegengewirkt werden, als dass die Schüler untereinander ins Gespräch kommen und nicht wie sonst üblich, nur gezielt Antwort auf die Frage des Erwachsenen geben. Hierauf kann der Moderator auf verschiedene Weise Einfluss nehmen. So z. B., dass er sich in seiner Rolle als authentischer Gesprächs- und Diskussionspartner versteht oder, dass er deutlich macht, dass er auf diesem Gebiet 'fremd' ist und dadurch wirklich an der Expertise der Kinder und Jugendlichen interessiert ist. Nach KÜHN/KOSCHEL (2011) nutzt ein guter Moderator genau diesen Aspekt des Fremden und versucht eine Balance zwischen Distanz und Beteiligung herzustellen.

Wie aus den Erfahrungen des Pretests (vgl. 4.5.1.1) abgeleitet werden konnte, möchten Kinder und Jugendliche mitunter aber gezielt gefragt oder durch gezieltes Nachfragen in das

¹⁴ Die teilnehmenden Schüler stellen „in der natürlichen sozialen Wirklichkeit“ (LAMNEK 2005, 107) primär keine Realgruppe dar. Sie sind aber als Milieugruppe zu verstehen, da sie auf einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund zurückgreifen können: Den Schülern ist gemeinsam, dass sie bei Vorliegen einer Hörschädigung eine allgemeinen Schule besuchen und Unterstützung durch den MSD erhalten. Im Sinne des Forschungsanliegens ist dies das verbindende, homogene Merkmal der Gruppe. Nach LOOS/SCHÄFFER (2001, 43) ist dies „ein hinreichend ähnliches ‚Weltbild‘, also hinreichend ähnliche existenzielle Hintergründe und Erfahrungen“.

Gespräch eingebunden werden. Somit ist nach Meinung der Autorin auch ein direktes (Nach-)Fragen in der Moderation möglich, gerade wenn es sich um Schüler mit einer Hörschädigung handelt.

Berücksichtigung hörgeschädigtenspezifischer Kommunikationsbedingungen

Bei hörgeschädigten Schülern liegen als Folge der Hörschädigung zum Teil Einschränkungen in der Kommunikationsfähigkeit vor. Die Ausprägungen können dabei höchst unterschiedlich sein (vgl. 2.1). Aufgrund dessen hat auch LINDER (2007) im Rahmen ihrer Untersuchung darauf verwiesen, dass bei der Interviewführung mit hörgeschädigten Schülern die in der Literatur angeführten Aspekte adaptiert bzw. um die Spezifika der Kommunikation mit Hörgeschädigten ergänzt werden müssen. Gleiches gilt für die Durchführung von Gruppendiskussionen. Zusätzlich zu den bereits angeführten allgemeinen Qualitäten eines Moderators im Gespräch mit Kindern und Jugendlichen müssen in der Kommunikation mit hörgeschädigten Schülern weitere grundlegende methodisch-didaktische Aspekte der Hörgeschädigtenpädagogik Berücksichtigung finden (vgl. LEONHARDT 1996a; 2010; STECHER 2011). In der vorliegenden Untersuchung wurden insbesondere folgende Maßnahmen umgesetzt:

Sitzordnung

Alle Teilnehmer sitzen im (Halb-)Kreis an einem Gruppenarbeitstisch. Dabei ist gewährleistet, dass sie sowohl den Moderator als auch jeden Gesprächsteilnehmer antlitzgerichtet sehen können. Gegebenenfalls wird dies im Verlauf der Gruppendiskussion optimiert.

Einsatz technischer Hilfen

Bei Bedarf werden auch im kleinen Gesprächskreis zusätzliche technische Hilfen, z. B. eine individuelle Verstärkeranlage, eingesetzt.

Einhaltung von Gesprächsregeln

Ohne die intendierte Interaktion einer Gruppendiskussion zu unterbinden, muss trotzdem auf die Einhaltung von Gesprächsregeln geachtet werden. Nur so ist ein gegenseitiges Verstehen der Beiträge gewährleistet.

Inhaltliche Absicherung

Sofern erforderlich, muss das inhaltliche Verständnis von Fragen und Beiträgen ggf. durch Begriffserklärungen, gezieltes Zusammenfassen oder Wiederholen abgesichert werden. LINDNER (2007) erklärt diesen Aspekt u. a. mit einer teilweisen Spracharmut hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher.

Vermitteln zwischen den Gesprächspartnern

Mitunter wird der Moderator zwischen den Gesprächspartnern vermitteln müssen, sei es aufgrund einer organisatorischen oder inhaltlichen Gesprächsabsicherung. Zudem könnte

der Umstand, dass die Gesprächsteilnehmer sich nicht kennen ein zusätzliches Vermitteln seitens des Moderators erfordern.

Verstärkte Visualisierung

Unter hörgeschädigtenspezifischem Aspekt sollten verstärkt Maßnahmen zur Visualisierung von Fragen und Inhalten Einsatz finden. Dies spiegelt sich insbesondere in der Gesamtkonzeption der Gruppendiskussion wider (vgl. 4.5.1.1).

Durch weitreichende Erfahrung im Unterrichten von Schülern mit Hörschädigung konnten diese Maßnahmen von der Autorin bei der Moderation der Gruppendiskussionen zielführend umgesetzt werden.

Mögliche Grenzen des Gruppendiskussionsverfahrens

Es stellen sich weitere Herausforderungen und teilweise Grenzen in der Durchführung von Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen, sowohl mit als auch ohne Hörschädigung. Diese basieren weitgehend auf TRAUTMANN (2010) und dessen Interviewvorhaben sowie MICHALEK (2006) und deren Gruppendiskussionserfahrung mit Kindern und Jugendlichen.

Generell kann bei Befragungen die Tendenz von 'Ja-Sagern' auftreten, unabhängig vom Befragungsthema und Alter der Gesprächspartner. Bei Kindern und Jugendlichen insbesondere dann, wenn sie die Authentizität der Situation, d.h. des Fragenden dahingehend anzweifeln, ob ein wirkliches Interesse an dem jeweiligen Sachverhalt besteht. Bei hörgeschädigten Schülern könnte dieses Verhalten auch auf akustische oder inhaltliche Verstehensprobleme zurückzuführen sein oder eine Vermeidungsstrategie im Hinblick auf Nachfragen darstellen. Meinungs- oder Antriebslosigkeit oder auch gewisse Verweigerungstendenzen könnten bei hörgeschädigten Schülern ebenfalls darin begründet liegen, dass Verstehens- und Konzentrationsprobleme vorliegen. Insgesamt soll diesem Verhalten mit geeigneten und abwechslungsreichen Moderationstechniken entgegengewirkt werden, was bei der Konzeption dieser Gruppendiskussion Umsetzung findet (vgl. 4.5.1.1).

Einer möglichen Gratwanderung zwischen sehr weiten, der kindlichen Fantasie geschuldeten, und sehr engen Antworten, im Sinne der sozialen Erwünschtheit, sollte sich der Moderator bewusst sein. Im Pretest (vgl. 4.5.1.1) konnten Extreme dieser Art nicht festgestellt werden. Günstig erscheint hierbei die Freiwilligkeit der Teilnahme ebenso wie die Freiwilligkeit der Beiträge (vgl. 4.3.1). Des Weiteren liegt die Themenstellung im unmittelbaren Interesse der Teilnehmer, so dass auch unter diesem Aspekt von authentischen Reaktionen auszugehen ist.

Nicht zuletzt wird trotz aller Neutralität und angestrebter Professionalität des Forschers bzw. Moderators dessen eigene Einstellung zum Teil in die Gruppe transportiert werden. Dies gilt es bei der Auswertung entsprechend zu reflektieren. Abgesehen davon kann das Vorwissen des Moderators v. a. dahingehend hilfreich sein, dass Reflexionsprozesse der Befragten gespiegelt werden können, so dass diese ihre Sichtweise dadurch noch stärker auf den Punkt bringen können (vgl. KÜHN/KOSCHEL 2011). Somit ist dies nicht als ein alleiniger Nachteil zu werten und bestätigt die zuvor dargelegten Ausführungen von KROMREY (1986), dass Vor- und Nachteile einer Gruppendiskussion individuell zu bestimmen sind (vgl. 4.3.1).

Mit Berücksichtigung der genannten Faktoren und entsprechender Maßnahmen können die möglichen Grenzen eines Gruppendiskussionsverfahrens bei Kindern und Jugendlichen transparent gemacht und weitgehend aufgehoben werden. Gute Moderatoren werden dabei immer im Auge behalten, was bisher diskutiert wurde, was gerade besprochen wird und was es noch abzudecken gilt:

Successful moderators think about what has already been discussed, what is currently being said, and what still needs to be covered (KRUEGER/CASE 2009, zit. n. KÜHN/KOSCHEL 2011, 144).

4.3.3 Begründung der Gruppendiskussion im vorliegenden Forschungsprojekt

Im Vergleich zu anderen Methoden der Befragung in Gruppen bietet vor allem die Gruppendiskussion die Möglichkeit, dass Meinungen, Ansichten und Ideen im Austausch mit anderen reflektiert und damit gefestigt oder verworfen werden oder auch erst ganz neu entstehen können. Dies gilt sowohl für die Teilnehmer im Einzelnen, als auch für die Gruppe als Ganzes.

Schüler mit einer Hörschädigung, welche an der allgemeinen Schule in der Regel einzelintegriert sind, können ihre Integrationssituation selten in Vergleich zu anderen setzen, da ihnen entsprechende Partner zum Austausch fehlen (vgl. 3.3.3). Im Rahmen der Gruppendiskussion wird dem entgegengewirkt.

Zwar kennen sich die Schüler im realen Leben bis auf wenige Ausnahmen nicht, können aber aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung und der schulischen Situation auf den gleichen Erfahrungshintergrund zurückgreifen (vgl. 4.3.2). Somit haben sie eine gemeinsame Ausgangsbasis, allerdings mit unterschiedlichen Ausprägungsformen im (Schul-)Alltag. Gegenseitig wissen sie darüber kaum etwas. In diesem Zusammenhang weisen KÜHN und KOSCHEL (2011) darauf hin, dass sich mit der Gruppendiskussion eine der wenigen Gelegenheiten bietet, bei der die Teilnehmer ihre Alltagserfahrungen in einem gemeinsamen 'Resonanzfeld' erörtern können, d.h. auf der Basis von gegenseitigem Verstehen und Vergleichen mit der eigenen Situation:

Sie bekommen Anerkennung durch andere und spüren, dass zunächst sehr individuell erscheinende Ärgernisse und Erlebnisse von anderen geteilt oder zumindest verstanden werden (KÜHN/KOSCHEL 2011, 35).

Der Austausch über den gemeinsamen Hintergrund ist dabei sehr bedeutsam, denn nach BOHNSACK ET AL. (1995, zit. n. LOOS/SCHÄFFER 2001, 43) bilden sich kollektive Orientierungen „[e]rst in der kommunikativen Bewältigung dieser gemeinsamen Erfahrungen“ heraus.

Auf dieser Basis kann die Frage nach den Erfahrungen und den Wünschen hinsichtlich der Unterstützung durch den MSD sowohl individuell als auch durch den direkten Vergleich mit anderen beantwortet werden. Denn erst durch den Vergleich wird deutlich, welche unterschiedlichen Möglichkeiten hinsichtlich der Betreuung bestehen.

Gleichzeitig soll mit dem Begriff der Diskussion nicht der Anspruch erhoben werden, dass sich die Gruppendiskussion nur durch einen intensiven Austausch von Argumenten rechtfertigt, denn die von LOOS und SCHÄFFER (2001) angeführten Aspekte hinsichtlich eines natürlichen Gesprächs zählen ebenso (vgl. 4.3.1). Da es sich bei der Gruppendiskussion eben nicht um eine standardisierte Fragemethode handelt, sondern um einen diskursiven Austausch der Teilnehmer in einem Rahmen, der einem alltagsähnlichen Gespräch sehr nahe kommt, kann zugrunde gelegt werden, dass sich die Teilnehmer, hier die Schüler mit einer Hörschädigung, alltagsnah und für ihre Situation alltagsrelevant äußern. Anhand dieses Datenmaterials lassen sich die 'Schülerwirklichkeiten' wiederum authentisch rekonstruieren. Dies ist von besonderer Bedeutung, wenn es darum geht, Aussagen bzgl. der Sichtweise der Schüler zu treffen. Hierin sehen KÜHN und KOSCHEL (2011, 51) den großen Gewinn der Gruppendiskussion:

Dies eröffnet ihnen [den Teilnehmern, Anm. d. V.] die Möglichkeit, auch komplexe Problemstellungen und möglicherweise darin enthaltene Konflikte und Mehrdeutigkeiten deutlich zu machen. Die Teilnehmer bekommen Raum, ihre subjektive Sicht gesellschaftlicher Wirklichkeit zu konstruieren. Über Einblicke in den Alltag der Untersuchungsteilnehmer erhalten wir Forscher wichtige Aufschlüsse darüber, was den Befragten wichtig ist, wie sie die Welt sehen und worauf sie Wert legen. Dies ist für die Auswertung der Gruppendiskussion von grundlegender Bedeutung.

Die Analyse der in der Gruppe ermittelten Meinungen liefert dabei ein realistischeres Abbild der Wirklichkeit, als die Fokussierung auf individuelle Sichtweisen (vgl. KÜHN/KOSCHEL 2011). Aus diesem Grund stellt die Gruppendiskussion mit explizitem Diskussions- und Gesprächscharakter die geeignete Methode und das zielführende Verfahren dar, welches der Fragestellung, d. h. der Rekonstruktion der Gegebenheiten und Wünsche auf der Grundlage der Sichtweise der Untersuchungsteilnehmer gerecht wird. Aufgrund der Besonderheiten der Teilnehmer, zum einen das Kindes- bzw. Jugendalter, zum anderen die Einschränkung im Hören, erfordert die Durchführung einer Gruppendiskussion eine fundierte

Planung und Strukturierung, was sich in der Konzeption von Leitfaden und Fragebogen ausdrückt (vgl. 4.5.1).

4.4 Einhaltung der Grundzüge qualitativer Forschung

Die Charakteristik qualitativer Forschung drückt sich durch grundlegende Kriterien aus. Die Kernkriterien sind dabei stets vergleichbar, die Ein- bzw. Unterteilung kann variieren (vgl. z. B. MICHALEK 2006; LAMNEK 2010; STEINKE 2010; HELFFERICH 2011). Welche davon untersuchungsspezifisch und mit dem Anspruch auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses (vgl. STEINKE 2010) herangezogen werden, bestimmt der Forscher im Hinblick auf seine Forschungsanlage. Damit wird auch die Basis zur Bewertung der Untersuchungsergebnisse gelegt.

Im Gegensatz zu den Kriterien der quantitativen Forschung sind die der qualitativen nicht standardisiert, sondern müssen durch ihre Art und Weise der Berücksichtigung bei der Umsetzung des Forschungsprozesses erklärt werden. Dabei soll und „kann es nicht um anzustrebende *Objektivität* gehen, sondern um einen anzustrebenden *angemessenen Umgang mit Subjektivität* [H.i.O.]“ (HELFFERICH 2011, 155). Somit liefern die Erläuterungen zur Umsetzung dieser Prinzipien am Beispiel der Gruppendiskussion gleichzeitig die Begründung für das methodologische Vorgehen im vorliegenden Forschungsprojekt. In Anlehnung an KÜHN und KOSCHEL (2011) sind dies v. a. die Bereiche *Verstehen, Alltagsorientierung, Offenheit, Reflexivität und Prozessorientierung*, welche ineinander übergreifen.

Das Herausarbeiten von Zusammenhängen und Sinnstrukturen als ureigenes Anliegen qualitativer Forschung auf der Grundlage von *Verstehen* muss im Hinblick auf die Teilnehmer, wie auf den Forscher gesehen werden. Bei der Gruppendiskussion, so auch dieser, steht auf Seiten der Teilnehmer sogar ein 'doppelter' Verstehensprozess an: Während des Geschehens versuchen sie sich untereinander zu verstehen, darauf Bezug zu nehmen und durch den kommunikativen Austausch auch sich selbst und ihre Sichtweise zu verstehen. Der Forscher leistet den Verstehensprozess im Anschluss, wenn er den Sinn rekonstruiert, welchen die Teilnehmer den Themenbereichen zuschreiben. Das Problem der Fremdheit, d.h. als Forscher die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu verstehen, ist dabei zusätzlich zu berücksichtigen (vgl. 4.3.2).

Doch genau um diesen Prozess geht es auch hinsichtlich des Kriteriums der *Alltagsorientierung*: Der Forscher bekommt Einblick in die Lebenswelt der Teilnehmer und deren subjektive Sicht auf ihre erlebte Wirklichkeit und kann daraus Schlüsse z. B. bzgl. des Alltagslebens ziehen. Nicht auf der Basis von Skalen, sondern unter Einbeziehung der qualitativen Anteile sprachlicher Äußerungen und durch den zuvor erwähnten Prozess der Reflexion (vgl.

KÜHN/KOSCHEL 2011). Damit dieses Grundanliegen der Gruppendiskussion auch erfüllt werden kann, müssen die Teilnehmer entsprechend motiviert werden von ihrem Alltag zu berichten. Im Rahmen der Gruppendiskussionen dieses Projekts wird die Mitteilungsbereitschaft der Schüler mittels der unterschiedlich konzipierten Bausteine des Leitfadens angestoßen (vgl. 4.5.1.1).

Dies führt nochmals zurück zu den Aspekten des gegenseitigen Verstehens. Da die teilnehmenden Schüler auf einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund zurückgreifen können ist für eine grundlegende Verstehensbasis gesorgt. Die individuell unterschiedlichen Erfahrungen ihrer Integrationssituation bedingen allerdings die zuvor genannten prozessualen Verstehensabläufe. Unterstützt wird dies durch verschiedene Moderationstechniken bzw. Aufgabenstellungen, so dass die Hauptfragestellungen unterschiedlich beleuchtet werden können (vgl. 4.5.1.1). Im Hinblick auf die *Zielgruppe Schüler mit Hörschädigung* wird zudem auch *das sprachliche Verstehen* – akustischer und inhaltlicher Art – abgesichert. Die Anwendung hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen in der Kommunikation trägt dazu bei (vgl. 4.3.2). Dennoch liegt besonderes Augenmerk auf der (sprachlichen) Bezugnahme der Schüler untereinander, sowohl während der Erhebungsphase als auch bei der anschließenden Analyse, da sich hier mögliche Missverständnisse aufdecken lassen, welche bei der Interpretation entsprechend berücksichtigt werden müssen. Die Ausbildung der Autorin als Sonderpädagogin (Hauptfach Gehörlosenpädagogik) wird für diesen Teil des Verstehensprozesses als vorteilhaft angesehen, ebenso wie für die Aufgabe der hörgeschädigtenspezifischen Moderation der Gruppendiskussion. Gleichzeitig muss aufgrund dieser Vorkenntnisse bewusst eine neutrale, offene Haltung eingenommen werden (vgl. Prinzip der *Offenheit* und *Reflexivität*).

Offenheit beschreibt die Haltung des Forschers: Sowohl während der Erhebung, hier zeichnet sie sich v. a. durch ein möglichst geringes Einwirken auf die Teilnehmer aus, als auch bei der Auswertung, wo nur durch ein offene Herangehensweise Neues oder Unerwartetes zugelassen werden kann. Offenheit meint allerdings kein regelfreies Vorgehen, sondern wie beschrieben, die Haltung während eines regelgeleiteten Vorgehens. Da für alle Gruppendiskussionen die Thematisierung der gleichen grundlegenden Diskussionsinhalte angestrebt wird, hat sich die Forscherin für die Konzeption und den Einsatz eines Leitfadens entschieden (vgl. 4.5.1.1), was dem Prinzip der Offenheit nicht entgegensteht. Durch die Anwendung des Auswertungsverfahrens der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) kommt ebenfalls ein regelgeleitetes Verfahren zum Einsatz, wobei sich die deduktiv-induktive Kategorienbildung genau dieser Offenheit bedient (vgl. 4.6.2). Bei Erhebung und Interpretation ist trotz des Prinzips der Offenheit naheliegend, dass das eigene Vorwissen und die Erfahrungen, in diesem Fall als Forscherin und Sonderpädagogin, immer eine Rolle spielen werden.

Oder wie KÜHN/KOSCHEL (2011, 182) treffend formulieren: „Weder die Gruppendiskussion, noch die Analyse finden im luftleeren Raum statt.“

Wichtig im Umgang mit dem biographischen oder literaturfundierten Vorwissen ist, sich dieses selbst bewusst zu machen und bei der Auswertung eigene Deutungen zurückzustellen oder entsprechend darauf hinzuweisen, d.h. dies auch kenntlich zu machen (vgl. KÜHN/KOSCHEL 2011). Dies impliziert im Wesentlichen auch das Prinzip der *Reflexivität*. STEINKE (2010) spricht diesbezüglich auch von der „reflektierten Subjektivität“ (weitere Ausführung dazu ebd. 330 f.).

Gemäß dem Prinzip der *Prozessorientierung* qualitativer Forschung erweitert sich das Vorwissen des Forschers und sein Wissen um Wirkungszusammenhänge während des Forschungsprozesses, was im weiteren Verlauf Einfluss auf den Leitfaden sowie auf die Art des Nachfragens haben kann. Da für die Erhebungen aufgrund der Ressourcenlage keine weitere Person zu Interviewszwecken hinzugezogen werden konnte, musste hier insbesondere durch Selbstreflexion und ggf. Dokumentation (Postskriptum) für Transparenz gesorgt werden.

Mit Blick auf die geforderte intersubjektive Nachvollziehbarkeit (s.o.), als ein den gesamten Forschungsprozess überspannendes Kriterium, kann für diese Arbeit zusammenfassend angeführt werden: Die untersuchungsspezifisch ausgewählten Prinzipien finden wie erläutert ihre Umsetzung. Die einzelnen Bestandteile des Forschungsprozesses erfahren eine detaillierte Dokumentation. Die Erhebung und Auswertung der Daten erfolgt regelgeleitet, die Auswertung zudem unter Einbeziehung weiterer Personen im Sinne der Interoderreliabilität nach MAYRING (2010). Mit der Realisierung dieser Vorgaben wird den Anforderungen qualitativer Forschung in diesem Forschungsprojekt Rechnung getragen.

4.5 Datenerhebung

Zur Erhebung der Daten bedarf es unter Berücksichtigung der gewählten Forschungsmethode geeigneter Erhebungsinstrumente. Diese müssen begründet ausgewählt und in der Folge im Hinblick auf die Forschungsfragen und die zu befragende Gruppe entsprechend konzipiert werden. Die Organisation und Durchführung der Datenerhebung ist im Zuge der Nachvollziehbarkeit der Vorgehensweise und hinsichtlich eventuell besonderer Vorkommnisse darzulegen. Gleiches gilt für die Dokumentation und Transkription der Daten. Dies ist Gegenstand der folgenden Ausführungen.

4.5.1 Erhebungsinstrumente

Im Fall der vorgestellten Methode eines Gruppendiskussionsverfahrens stellt die Diskussion in der Gruppe das ureigene Erhebungsinstrument dar. Dabei unterliegen die Inhalte und Bestandteile der Gruppendiskussionen einer Strukturierung. Dies erfolgt v.a. unter der forschungsmethodischen Prämisse der Wiederholbarkeit. Gleichzeitig erfordert die Zielgruppe Schüler mit Hörschädigung besondere Maßnahmen hinsichtlich Strukturierung und Durchführung der mündlichen Befragung (vgl. 4.3.2). Aus den genannten Gründen erfolgt die Gruppendiskussion im Rahmen dieses Forschungsprojekts leitfadengestützt (vgl. 4.5.1.1).

Die *Gruppendiskussion* stellt das wesentliche Erhebungsinstrument dieses Forschungsvorhabens dar und nimmt den größten Anteil bei der Datenerhebung ein. Des Weiteren werden der Einsatz eines Kurzfragebogens und eines Postskriptums als notwendige, das Forschungsanliegen unterstützende Erhebungsinstrumente angesehen.

Der *Kurzfragebogen*, der am Ende jeder Diskussionsrunde bearbeitet wird, enthält zum einen Angaben zu soziodemographischen Daten eines jeden Teilnehmers. Zum anderen werden einzelne Themenschwerpunkte, die auch die Diskussion bestimmen, nochmals in Form von offenen Fragen zur individuellen Reflexion bzw. Festigung thematisiert (vgl. 4.5.1.2).

Das *Postskriptum*, welches im Anschluss an jede Gruppendiskussion angefertigt wird, gibt Aufschluss über den Ablauf und über eventuelle Besonderheiten im Verlauf der Gruppendiskussion (z.B. äußere Umstände, Gruppendynamik, erforderliche Änderungen). So bedeutsame Angaben vorliegen, fließen diese in die Beschreibung der Gruppe im Vorfeld der Transkription ein. Nehmen diese auch auf die Ergebnisauswertung Einfluss, wird dies an entsprechender Stelle erläutert.

4.5.1.1 Aufbau und Konzeption der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion findet unter Verwendung eines Leitfadens statt. Dieser dient als Diskussions- und Strukturierungsgrundlage:

Durch den Leitfaden wird sichergestellt, dass im Vorfeld als wichtig erachtete Themen und Fragestellungen während der Gruppendiskussion berücksichtigt werden. Versteht man ihn als eine unvollständige Landkarte für eine Wanderung, gibt er zumindest auch Impulse für die Reihenfolge, in der Themen und Fragestellungen besprochen werden – ohne allerdings eine feste Abfolge zu determinieren (KÜHN/KOSCHEL 2011, 100).

Damit kann zweierlei Anforderungen von mündlicher Datenerhebung Rechnung getragen werden: Im Sinne des Prinzips der Vergleich- und Wiederholbarkeit wird sichergestellt, dass in jeder Gruppendiskussion die gleichen inhaltlichen Themen zur Sprache kommen. Im Sinne des Prinzips der Offenheit ist die Reihenfolge der Themen jedoch freigestellt. Dies

erstreckt sich auch auf die Dauer und Intensität mit der ein Themenblock behandelt wird. Hier sollen die Diskussionsteilnehmer in keinen zu engen Rahmen gezwungen werden, wobei der zeitliche Rahmen der Gesamtdiskussionsdauer eine Lenkung durch den Moderator erfordert.

Struktureller Aufbau der Gruppendiskussion

Anders als bei der Konzeption eines Interviewleitfades mit Haupt- und Unterfragen, welche zum Teil sehr detailliert sein können, ist es nach KÜHN und KOSCHEL (2011, 104) wichtig, „bei der Konstruktion des Leitfadens [für eine Gruppendiskussion, Anm. d. V.] sensibel für verschiedene gruppenspezifische Prozesse zu sein“ und im Hinblick darauf „den Leitfaden möglichst offen zu lassen und lediglich vier grundlegende Phasen zu unterscheiden“. Diese vier Phasen unterteilen die Autoren in eine Einführungs- und eine Warm-up Phase, sowie in einen Haupt- und einen Abschlussteil. Die Spezifika dieser Bestandteile werden im Folgenden in der Theorie nach KÜHN und KOSCHEL (2011) und in der praktischen Umsetzung für das Forschungsprojekt dargestellt.

Einführungsphase

Die Einführungsphase dient der Klärung der grundlegenden Rahmenbedingungen. Dazu stellt sich die Moderatorin den Teilnehmern vor, erläutert nochmals das Anliegen des Zusammenkommens und zeigt das weitere Vorgehen auf. Zudem sollen gleich zu Beginn mögliche Sprachbarrieren abgebaut werden. In diesem Zusammenhang werden die Schüler über die Anonymisierung ihrer Beiträge mittels Buchstabenkodierung aufgeklärt (vgl. 4.5.3). Weitere Fragen zum Procedere seitens der Teilnehmer werden ebenfalls an dieser Stelle geklärt.

Warm-up

Beim sogenannten Warm-up erfolgt die Vorstellung der Gruppe. Da sich die Schüler i. d. R. nicht kennen und eine erste Kontaktaufnahme zwischen den Teilnehmern stattfinden soll, erfolgt dies in Form eines kurzen Partnerinterviews mittels eines Steckbriefs, anhand dessen sich die Partner gegenseitig der Gruppe vorstellen. KÜHN und KOSCHEL (2011) sehen in dieser Phase bereits eine erste Annäherung an das Thema vor. Davon wurde in der vorliegenden Untersuchung Abstand genommen. Die thematischen Fragestellungen erfolgen erst im Hauptteil, um den Teilnehmern genügend Raum zu geben, sich ohne Datenaufzeichnung vorzustellen.

Hauptteil

Mit dem Hauptteil setzt die thematische Auseinandersetzung und damit auch die Aufzeichnung der Diskussionsrunde ein. KÜHN und KOSCHEL (2011) empfehlen einen lebensweltorientierten Einstieg, zu dem alle Teilnehmer ihre eigenen Erfahrungen schildern können.

Von daher wird als Ausgangspunkt für alle Gruppen die Frage nach dem aktuellen Kontakt zum MSD gewählt (vgl. Tabelle 5, Baustein 1). Es folgen weitere zentrale Themenstellungen (s. u. inhaltliche Leitfadenkonzeption), wobei nicht von einem Grundreiz allein ausgegangen wird, sondern vielmehr eine Serie aufeinander bezogener Fragen aus verschiedenen Perspektiven verfolgt wird (vgl. LAMNEK 2005). In der vorliegenden Untersuchung wird dies durch die weiteren Bausteine realisiert. Im Hauptteil können unterschiedliche Arbeitsformen zum Einsatz kommen. Wichtig ist dabei, dass die Teilnehmer zur Diskussion angeregt werden und gleichzeitig genügend Raum und Zeit zur eigenen Meinungsbildung und Reflexion vorhanden ist. Hierzu wird stets die Möglichkeit der individuellen Kommentierung der mitunter schriftlich verfassten Beiträge eingeräumt.

Abschluss

Der Abschlussteil sieht einen Rückblick auf die diskutierten Themen vor. Dabei erhalten die Teilnehmer die Möglichkeit Ergänzungen vorzunehmen. Dies erfolgt in der vorliegenden Untersuchung im Rahmen des Hauptteils, der aufgezeichnet wird (vgl. Dokumentation). Den Abschluss des gesamten Gruppendiskussionsverfahrens stellt die Bearbeitung des Kurzfragebogens dar. Dieser wird von jedem Teilnehmer ausgefüllt, wobei eine Video- bzw. Audioaufzeichnung nicht erforderlich ist.

Die für die Fragestellung wesentlichen Inhalte werden somit im Haupt- und ergänzend im Abschlussteil eruiert. Von daher entspricht die im Folgenden vorgestellte inhaltliche Leitfadenkonzeption der Gestaltung des Hauptteils der Gruppendiskussion.

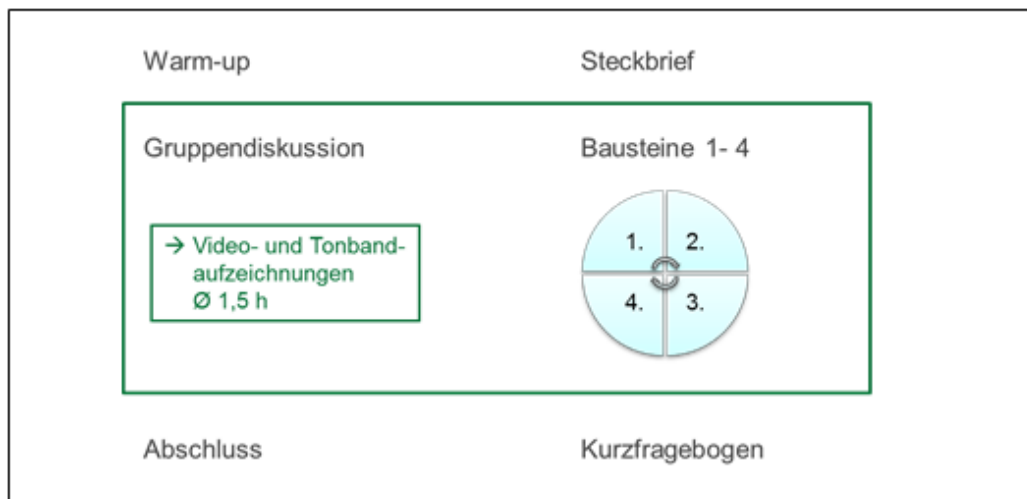


Abbildung 1: Ablauf der Gruppendiskussion

Inhaltliche Leitfadenkonzeption

Die inhaltliche Themenfindung ist im Sinne einer prozessorientierten Entwicklung zum einen aus grundlegenden Brainstorming-Prozessen hervorgegangen, wie sie von KRUEGER und CASEY (2009) explizit für die Konzeption von Gruppendiskussionen vorgesehen sind. Zum

anderen fließen die Ergebnisse einer umfassenden Literaturrecherche ein, bei der v. a. die aus den vorausgegangenen Forschungsarbeiten ermittelten Aspekte einer vom MSD unterstützten Integration/Inklusion hörgeschädigter Schüler von besonderer Bedeutung sind (vgl. 1.2 und 4.1). Insgesamt lehnt sich dieses Vorgehen am sog. SPSS-Prinzip nach HELFFERICH (2011) zur Konzeption eines Interviewleitfadens an. Laut KÜHN und KOSCHEL (2011) ist dieses Vorgehen mit seinen Schritten des Sammelns, Prüfens, Sortierens und Subsummierens direkt auf die Konzeption eines Leitfadens für Gruppendiskussionen übertragbar. Dabei sollte „eine Grundregel (...) auf jeden Fall beachtet werden: Da Leitfäden häufig zu lang sind, liegt die Meisterschaft in der Beschränkung“ (ebd., 131).

Der angewandte Leitfaden entspricht in der vorliegenden Untersuchung den Strukturierungselemente in Form von vier Bausteinen (vgl. Abbildung 2).



Abbildung 2: Bausteine der Gruppendiskussion

Diese sind inhaltlich im Hinblick auf die Fragestellung und methodisch im Hinblick auf die Zielgruppe konzipiert. Dabei ist jeder Baustein durch eine Hauptfragestellung charakterisiert. Auf ausformulierte Detailfragen wird verzichtet. Die vier Bausteine decken folgende Hauptthemenfelder ab:

Baustein 1 – Aktueller Kontakt zum MSD und bereits erfahrenen Unterstützungsmaßnahmen

Baustein 2 – Bewertung von Aussagen und damit subjektive Einschätzung der MSD-Unterstützung

Baustein 3 – Individueller Unterstützungsbedarf im schulischen, privaten und persönlichen Bereich

Baustein 4 – Formulierung idealer Unterstützungsmaßnahmen durch Perspektivenwechsel

Trotz einer spezifischen Hauptfragestellung pro Baustein werden im Sinne der Prozessorientierung die Kernfragen, die mit der Problemstellung verbunden sind (Erfahrungen mit der bisherigen MSD-Betreuung einerseits und Wünsche/Anliegen hinsichtlich der Unterstützung andererseits), mehrfach aufgegriffen und aus verschiedenen Perspektiven erörtert (vgl. KÜHN/KOSCHEL 2011). Darauf wird mittels der verschiedenen Moderationstechniken und Aufgabenstellungen bewusst abgezielt, indem die Teilnehmer sich in einen gegenseitigen Austausch begeben und sich den als wichtig erachteten Themen auf unterschiedliche Weise nähern.

Die Wahl unterschiedlicher *Moderationstechniken*, verbunden mit verschiedenartigem Materialeinsatz und Visualisierungen hilft sowohl der Strukturierung der Diskussionen als auch den Teilnehmern, „ihre Gedanken, Gefühle und Erfahrungen auf den Punkt zu bringen“ (KÜHN/KOSCHEL 2011, 170). Im Fall von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung kommt diese Argumentation verstärkt zum Tragen. Des Weiteren sollen dadurch Motivation und Ausdauer dieser speziellen Teilnehmergruppe erhöht werden. Auch SCHOLL (2009) weist darauf hin, dass verschiedene Instrumente, solange sie kein Selbstzweck sind, „in die Dramaturgie der Gruppendiskussion an geeigneter Stelle, also flexibel, eingebaut werden [können]“ (ebd., 118).

Baustein 1 basiert auf einem *Austausch* in Gesprächsform bzgl. des derzeitigen Kontakts zum MSD. Die beiden wesentlichen Aussagen, ob der derzeitige MSD-Betreuer bekannt ist und ob im bisherigen Schuljahresverlauf ein Besuch bzw. Kontakt stattgefunden hat, werden sichtbar in einer Tabelle markiert. Im Rahmen des Bausteins 2 wird eine Punktevergabe in Zehnerschritten zwischen 0 und 100 vorgenommen, mit der die Teilnehmer ihre *subjektive Bewertung* verschiedener Aspekte der MSD-Betreuung zum Ausdruck bringen (vgl. Tabelle 5). Hierzu dienen die Segmente einer Zielscheibe als Vorlage. Konkrete Unterstützungsmaßnahmen, sowohl bekannte als auch erwünschte, in den Bereichen 'Schule, Freizeit und eigene Person' werden bei Baustein 3 auf Plakaten oder Wortkarten schriftlich notiert und anschließend erörtert. Die Teilnehmer begeben sich zur Bearbeitung in einen *Stationenlauf*. Bei Baustein 4 wird nach Ideen und Vorstellungen zu einer idealen MSD-Betreuung gefragt. Hierzu nehmen die befragten Schüler die Rolle des MSD-Lehrers ein. Dieser Perspektivenwechsel wird durch ein schriftliches *Satzergänzungsverfahren* angeregt. Die Möglichkeit zur mündlichen Erläuterung ist im Anschluss daran gegeben.

Inhalt, Moderationstechnik und Material eines jeden Bausteins werden in Tabelle 5 dargestellt.

Baustein	Inhalt	Moderationstechnik und Material
1. Kontaktgestaltung	Angaben zur Kontaktgestaltung: <ol style="list-style-type: none"> 1. Ist der aktuelle MSD-Betreuer bekannt? 2. Ist ein Besuch/Kontakt im laufenden Schuljahr erfolgt? Freie Äußerungen zu Kontaktarten und Kontakterfahrungen.	Freies Gespräch mit schriftlicher Fixierung der Antworten zu 1. und 2. in Tabelle (Flipchart): <ol style="list-style-type: none"> 1. MSD bekannt: ja/nein 2. Kontakt erfolgt: ja/nein → zusätzlich freie Beiträge
2. Unterstützungsempfinden	Subjektive Bewertung von Aspekten der MSD-Betreuung: <ol style="list-style-type: none"> 1. Informiertheit bzgl. MSD-Aufgaben 2. Peinlichkeitsempfinden 3. Angemessene Kontakthäufigkeit 4. MSD als Hilfe/Nutzen 5. Selbständigkeit des Schülers 6. Wertschätzung des MSD 7. Inanspruchnahme MSD-Lehrerberatung 8. Persönliche Einbindung 	Bewertungsverfahren in Form von Punktevergabe zwischen 0 und 100 (Vorlage Zielscheibensegmente) → Möglichkeit zur individuellen Kommentierung
3. Unterstützungsmaßnahmen	Angaben zu Unterstützungsmaßnahmen in den Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> • Schule • Freizeit • eigene Person 	Stichwortsammlung an drei Stationen (Flipchart/Wortkarten) → Möglichkeit zur individuellen Kommentierung
4. Unterstützungsgestaltung	Angaben zur idealen Unterstützung: <ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeit/Umfang • Maßnahmen/Inhalte • Neuerungen 	Perspektivenwechsel (Rolle des MSD-Betreuers) durch Satzergänzungsverfahren: „Wenn ich MSD wäre, dann...“ (Vorlage Denkwolke) → Möglichkeit zur individuellen Kommentierung

Tabelle 5: Konzeption der Bausteine des Diskussionsleitfadens

Mit Ausnahme des Bausteins 1, der bei allen Gruppen den Einstieg in die Diskussion darstellt, ist die Abfolge der weiteren Bausteine variabel und wird erst im Verlauf der Gruppendiskussion entschieden (vgl. 4.5.2).

Forschungsmethodisch sind die Inhalte der Gruppendiskussionen für alle Altersgruppen gleich. Die Berücksichtigung der Altersgruppen liegt in der Moderation, d. h. in der Ansprache der Gruppen und in der Wahl geeigneter Beispiele zur Veranschaulichung bestimmter Sachverhalte begründet. Exemplarisch sind hierzu Regelungen zum Nachteilsausgleich zu nennen, die je nach Altersgruppen von unterschiedlicher Art und Bedeutung sein können.

Ein *Einzelinterview* im März 2011 half, erste Themenschwerpunkte 'abzufragen' und deren inhaltlichen Output zu prüfen. Gleichzeitig wurde dadurch die geplante Entscheidung für das Gruppendiskussionsverfahren und damit gegen Einzelinterviews bestätigt.

Der Abgleich zwischen literaturbasierten inhaltlichen Schwerpunkten und der erforderlichen Offenheit des Moderators für Schülerbeiträge während des Gruppendiskussionsprozesses wurde mittels eines *Pretests* im Dezember 2011 erprobt. Bei der Testgruppe zur Durchführung der konzipierten Gruppendiskussion handelte es sich um eine Realgruppe, da sich diese Schüler mit Hörschädigung alle kannten, weil sie die gleiche Klasse bzw. Schule besuchen. Dies drückte sich in einer sehr lebendigen, teilweise ausgelassenen Gesprächsatmosphäre aus. Entsprechende Adaptionen inhaltlicher und methodischer Art, hauptsächlich hinsichtlich der Moderation, konnten so Eingang in die Durchführungsplanung für die eigentliche Erhebungsphase finden.

4.5.1.2 Inhalte des Kurzfragebogens

Der Kurzfragebogen, der zum Abschluss einer jeden Gruppendiskussion von jedem Teilnehmer ausgefüllt wird, gibt zum einen Aufschluss über die soziodemographische Zusammensetzung der Stichprobe. Dazu zählen Angaben zu Alter, Geschlecht (welches aus dem Vornamen abzuleiten ist), Jahrgangsstufe und besuchte Schulart. Im Fall dieser Zielgruppe zählen auch die Versorgung und der Einsatz von technischen Hörhilfen so wie die Einschätzung des Hörstatus dazu. Alle Angaben des Kurzfragebogens erfolgen aus Sicht der Schüler, d. h. rein subjektiv.

Zum anderen erhebt der Kurzfragebogen Angaben zum Umgang mit der eigenen Hörschädigung, zum Kontakt und zu den Wünschen an den MSD. Dabei sind sowohl Antwortformate mit als auch ohne Auswahlmöglichkeiten vorgesehen. Somit können bestimmte Angaben quantitativ ausgewertet werden. Die offenen Fragen, die bereits in der Gruppendiskussion angesprochene grundlegende Fragestellungen wiederholen (z. B. Verstehensprobleme oder Wünsche an den MSD), zielen auf eine Bündelung und Verdichtung der als wesentlich erachteten Aspekte im Hinblick auf die Unterstützung durch den MSD ab.

Insgesamt dient der Kurzfragebogen der Sicherung der personenbezogenen Daten und einer Rückversicherung zu den zentralen Fragestellungen. Darüber hinaus könnte damit eine weitere Charakterisierung der Gruppenzusammensetzungen vorgenommen werden, sofern diese erforderlich ist.

Mittels des Kurzfragebogens wird allen Teilnehmer nochmals die Möglichkeit gegeben sich mitzuteilen u. a. für den Fall, dass dies aus bestimmten Gründen im Rahmen der Gruppendiskussion nicht möglich gewesen sein sollte.

Somit gliedert sich der Fragenbogen inhaltlich wie folgt (vgl. Tabelle 6):

Frage im Fragebogen	Inhalt
Personenbezogene Daten	Name, Alter, Jahrgangsstufe
Frage 1	Besuchte Schulart
Frage 2	Art der Versorgung mit technischen Hörhilfen Zeitpunkt der Versorgung Trageverhalten in der Schule Trageverhalten in der Freizeit Zusätzlicher Einsatz einer FM-Anlage
Frage 3	Subjektive Einschätzung des Hörstatus Situationen zu Verstehensproblemen
Frage 4	Kontakt zu Personen mit Hörschädigung
Frage 5	Kontaktformen zum MSD Hauptsächliche Ansprechpartner des MSD Eigenaktive Kontaktierung des MSD Wünsche an den MSD
Frage 6	Ergänzende Hinweise bzw. Anliegen

Tabelle 6: Überblick zu Inhalten des Kurzfragebogens

4.5.2 Organisation und Durchführung der Gruppendiskussionen

Die organisatorische Vorbereitung für die Gruppendiskussionen von Januar bis Mitte März 2012 nahm 2,5 Monate in Anspruch. Die Durchführung der 16 Gruppendiskussionen fand anschließend im Zeitraum von Ende März bis Mitte Juni 2012 statt.

Um geeignete *Durchführungsorte* in ganz Bayern zu eruieren, wurde zunächst die natürliche Ballung der Untersuchungsteilnehmer der gleichen Altersgruppe ins Auge gefasst. Der Radius wurde dabei durch die Entfernung zur nächstangrenzenden Gruppenbildung der jeweiligen Altersgruppe bestimmt. Dabei bestand die Schwierigkeit darin, auch die Schüler einzubinden, aus deren Region keine weiteren Rückmeldungen zu der entsprechenden Altersgruppe eingingen. Dies wurde mitunter durch mehrere Angebote zur Teilnahme an verschiedenen Orten und Terminen ermöglicht.

Hinsichtlich der *Räumlichkeiten* wurden für die jeweilige Gruppe günstig gelegene Schulen angefragt, die von einem der teilnehmenden Schüler besucht wurden. In weiteren Fällen konnten in Kooperation mit dem MSD Räumlichkeiten eines Förderzentrums genutzt werden, da es für insgesamt drei Befragungsgruppen den zentralsten Treffpunkt darstellte. Für die Zusammenführung der Schüler im Raum Oberbayern wurden u. a. Räumlichkeiten der Universität als Treffpunkt genutzt. Tabelle 7 stellt die gebildeten Gruppen mit den jeweiligen Befragungsorten und Teilnehmerzahlen dar:

Gruppe	Befragungsort	Regierungsbezirk	Altersgruppe	Teilnehmerzahl (n = 78)
1	München	Oberbayern	3	5
2	München	Oberbayern	1	4
3	München	Oberbayern	2	8
4	Augsburg	Schwaben	2	4
5	Kempten	Schwaben	2	6
6	Hengersberg	Niederbayern	3	4
7	Straubing	Niederbayern	1	4
8	Straubing	Niederbayern	2	6
9	Ingolstadt	Oberbayern	1	4
10	Karlstadt	Unterfranken	1	4
11	Hammelburg	Unterfranken	2	4
12	Münchberg	Oberfranken	2	4
13	Lichtenfels	Oberfranken	2	4
14	Herzogenaurach	Mittelfranken	2	4
15	Nürnberg	Mittelfranken	3	5
16	Forchheim	Oberfranken	1	3

Tabelle 7: Überblick zu Diskussionsgruppen, Befragungsorten und Teilnehmerzahlen

Hinsichtlich der äußeren Rahmenbedingungen muss auch auf die *zeitlichen Beschränkungen* hingewiesen werden. Der Zeitrahmen von zwei Stunden am späteren Nachmittag (z. B. 16-18 Uhr) wurde so gewählt, um den Teilnehmern eine uneingeschränkte An- und Abreise zu ermöglichen. Trotzdem konnten vereinzelt Schüler erst verspätet zur Gruppe hinzustoßen und dadurch nicht vollständig an der Einführungs- oder Warm-up-Phase (vgl. 4.5.1.1) teilnehmen. Unabhängig davon entwickelten einige Gruppen gerade gegen Ende eine intensive Gesprächsbereitschaft, die dann abgebrochen werden musste, da das Verlassen der Räumlichkeiten verbindlich besprochen war.

Bei der Durchführung galt es zu berücksichtigen, dass die erforderlichen *Teilnahmevoraussetzungen* erfüllt waren. Diese bestanden zum einen in der Zugehörigkeit zur definierten Grundgesamtheit und zum anderen im Nachweis der erforderlichen Einverständniserklärungen von Seiten des MSD-Betreuers und der unterrichtenden Regelschullehrer. Da sich diese Auflagen in fünf Fällen auch nachträglich nicht erfüllen ließen, konnten die Daten dieser Teilnehmer nicht in die Auswertung einfließen (vgl. 4.7.1), was es im Sinne der Forschungsethik unbedingt zu berücksichtigen gilt (vgl. HELFFERICH 2011).

Im *Verlauf* der Gruppendiskussionen wurde auf eine angenehme und wertschätzende Gesprächsatmosphäre geachtet, um die Teilnehmer zu bestärken, sich aktiv einzubringen

und verschiedene Sichtweisen anzuerkennen. Eine individuell angesetzte Pause trug ebenfalls zu einem entspannten Zusammentreffen bei und eröffnete die Möglichkeit eines kurzen informellen Austauschs. Den Abschluss jeder Diskussionsphase bildete die Frage nach Ergänzungen bzw. weiteren Anmerkungen seitens der Teilnehmer. Dies wurde vereinzelt genutzt, um z. B. Fragen an die Gruppe zu stellen, in einem Fall (Gruppe 3) z. B. nach persönlichen Kontakten zu anderen Schülern mit Hörschädigung.

Im Anschluss an die aufgezeichnete Gruppendiskussion wurde abschließend der Kurzfragebogen von jedem Teilnehmer ausgefüllt.

Nach der Verabschiedung der jeweiligen Gruppe wurde ein Postskriptum zur durchgeführten Gruppendiskussion angefertigt. Die Notizen betreffen Angaben zur Gruppenzusammensetzung, zur Codierung der Teilnehmer anhand der Sitzordnung und zu evtl. besonderen Vorkommnissen (z. B. Verspätungen, Störungen etc.).

4.5.3 Dokumentation und Transkription der Daten

Dokumentation

Die Aufzeichnung der Gruppendiskussionen erfolgte digital, in Form von Video- und Audio-dateien, wozu das Einverständnis der Teilnehmer bzw. das der Erziehungsberechtigten vorlag. Die durchschnittliche Aufzeichnungsdauer betrug ca. 1,5 Stunden, wobei die Einführungs- und Warm-up-Phase (vgl. 4.5.1.1), die Pause und das Ausfüllen des Kurzfragebogens nicht aufgezeichnet wurden. Darüber hinaus liegen schriftliche Beiträge und Materialien vor, die im Rahmen der Gruppendiskussionen erstellt wurden. Der Kurzfragebogen liefert ebenfalls schriftliche Angaben, die allerdings einer gesonderten Auswertung bedürfen.

Die Verschriftlichung der Daten dient in erster Linie dem Analyse- und Auswertungsprozess, sowie der Archivierung. Denn im Sinne der Datenschutzbestimmungen erfolgt keine Archivierung des original Ton- und Filmmaterials. Die Ton- und Filmaufnahmen wurden umgehend nach der Transkription gelöscht. Die anonymisierten Transskripte hingegen werden gemäß den forschungswissenschaftlichen Auflagen (lt. Antragsgenehmigung) archiviert. Diese sind für Außenstehende unzugänglich verwahrt.

So wurden auch die während der Gruppendiskussion von den Teilnehmern angefertigten schriftlichen Materialien (vgl. 4.5.1.1) systematisch erfasst und für die Auswertung zugänglich gemacht. Gleiches gilt für die Angaben im Kurzfragebogen. Auch hier erfolgte aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Archivierung des Originalmaterials, sondern der systematisierten schriftlichen Dokumente.

Um die erhobenen Daten in ein überwiegend computergestütztes Analyseverfahren einbinden zu können, wurden folgende Vorgehensweisen gewählt:

- Transkription der Video- bzw. Audioaufzeichnungen der Gruppendiskussionen,
- Verschriftlichung der Materialsammlung aus den Gruppendiskussionen (vgl. Tabelle 5),
- Dokumentation der Angaben aus dem Kurzfragebogen.

Alle auf diese Weise dokumentierten Materialien fließen in die Gesamtanalyse und Auswertung ein. Die Einspeisung in das computergestützte Auswertungsverfahren bezieht sich auf das gesamte Datenmaterial der Gruppendiskussionen. Die Auswertung der Daten des Kurzfragebogens erfolgt hingegen in einem eigenen manuellen Verfahren.

Transkription der Gruppendiskussionen

Für den Vorgang, gesprochene Sprache in schriftliche zu übertragen, gelten bestimmte Regeln, welche vor allem dadurch bestimmt werden, welche Art der Auswertung erfolgen soll. Anders als bei Analysen aus sprachwissenschaftlicher oder linguistischer Sicht, wo eine sehr detailgetreue Transkription erforderlich ist, kann bei einer angestrebten inhaltlichen Textanalyse auf ein adaptiertes Transkriptionssystem zurückgegriffen werden. KUCKARTZ ET AL. (2008) haben dahingehend Transkriptionsregeln zusammengestellt, welche die häufig genutzte Aspekte verschiedener Systeme vereinen und gleichzeitig pragmatisch im Sinne einer anschließenden computergestützten Auswertung sind.

Im Zuge einer einheitlichen Schreibweise, v. a. wenn, wie hier teilweise mehrere Personen am Transkriptionsprozess beteiligt sind, wurde sich an den Regeln eines einfachen Transkriptionssystems nach DRESING und PEHL (2011) ausgerichtet. Gleiches gilt für die Verwendung von Transkriptionszeichen. Für die Verständlichkeit der transkribierten und im Ergebnisteil zitierten Aussagen gilt es folgende Zeichen zu berücksichtigen (vgl. Tabelle 8):

Bedeutung	Kennzeichnung	Beispiel
Sprechpause	Auslassungszeichen	Also, (...) das war schon gut.
Wort- oder Satzabbruch	Schrägstrich und Punkt	Ich habe gewechselt und/. (Schulterzucken)
gleichzeitiges Sprechen	doppelter Schrägstrich	So war es //bei mir auch//.
Betonung	Großbuchstaben	Das ist MEINE Meinung.
nonverbaler Sprechanteil	runde Klammern	Das ist immer so! (lacht)
notwendige sprachliche Ergänzung	eckige Klammern	Der [MSD-Betreuer] war da.
Anonymisierung von Personen- und Ortsnamen	Platzhalter	Das war damals Frau X aus X.

Tabelle 8: Übersicht der angewandten Transkriptionszeichen

Der Hauptteil der Transkriptionen wurde von der Forscherin selbst vorgenommen. Drei Gruppendiskussionen wurden zur Transkription an studentische Hilfskräfte und drei weitere an Studierende im Rahmen ihrer Zulassungsarbeiten abgegeben. Bei allen 16 Gruppendiskussionen handelt es sich jeweils um eine vollständige Transkription, „weil sie die Nachvollziehbarkeit der Auswertung erhöht und es ermöglicht, ausgewählte Textstellen immer wieder in ihren Kontext einordnen zu können“ (KÜHN/KOSCHEL 2011, 205). Für die Transkriptionen wurden die Videoaufzeichnungen herangezogen und mit der jeweiligen Tonaufzeichnung gegengeprüft. Insgesamt erwies sich die Nutzung beider Aufzeichnungsmodi im Hinblick auf die Zuordenbarkeit der Sprecher als sehr hilfreich, v. a. bei größeren Gruppen und bei gleichzeitigem Sprechen mehrerer Teilnehmer.

Eine Anonymisierung der Daten hinsichtlich Teilnehmer, Namen und Orte versteht sich von selbst. Damit keine Rückschlussmöglichkeit besteht, wurden bei den Gruppenbezeichnungen eine Nummerierung nach der zeitlichen Abfolge der Treffen und ein Hinweis auf die entsprechende Altersgruppe vorgenommen. Bei den Teilnehmern wurde eine Buchstabenzuordnung gemäß der Sitzordnung in der Diskussionsrunde plus der erläuterten Bezeichnung der Gruppenzugehörigkeit gewählt. Eine Teilnehmerbezeichnung setzt sich daher wie in folgendem Beispiel zusammen:

B3.2 w = Teilnehmer B, Befragungsgruppe 3, Altersgruppe 2, weiblichen Geschlechts.

4.6 Analyse- und Auswertungsverfahren

Mit der Entscheidung für eine qualitative Datenerhebung, rückt auch eine qualitative Analyse und Auswertung der Daten in den Mittelpunkt, denn „qualitative Forschung [basiert] primär und dominant auf der *Selbsteinschätzung der Untersuchten, ihren Definitionen und ihren Sinngebungen bezüglich ihres Verhaltens sowie ihren Einstellungsstrukturen*“ [H.i.O.] (LAMNEK 2005, 189). Wie unter 4.2 und 4.3 bereits dargelegt, wird im Rahmen dieser Untersuchung explizit auf diese abgezielt. Dabei wird dem forschungsüblichen Procedere gefolgt: Daten referieren, Schlüsse ziehen und Empfehlungen auf der Grundlage der Daten ableiten (LAMNEK 2005).

Die Auswertungsverfahren sind nicht speziell für die Gruppendiskussion konzipiert. Laut LAMNEK (2005, 177) gibt es „kein allgemein bevorzugtes oder gar normativ-methodologisch vorgegebenes Auswertungsverfahren für die Analyse von Gruppendiskussionen“. Vielmehr lehnen sich die Auswertungsmöglichkeiten an interpretativen Verfahren an wie sie auch bei anderen qualitativen Methoden, z. B. Interview oder Inhaltsanalyse, zum Einsatz kommen. Dabei gibt es auch nicht *den* richtigen Zugang, vielmehr sollte der gewählte Ansatz dem

Forschungsanliegen und dem Erkenntnisinteresse dienen (vgl. LAMNEK 2005). Im Wesentlichen werden bei Gruppendiskussionen zwei Auswertungsverfahren unterschieden:

Eher themenbezogene Auswertungsverfahren, die den Fokus auf die Auswertung thematisch-inhaltlicher Bezüge setzen (wie z. B. unterschiedliche Varianten der Inhaltsanalyse).

Rekonstruktive Verfahren, die auf einer umfassenderen rekonstruktiven Methodologie beruhen - und nicht nur den Fokus auf thematisch-inhaltliche Aspekte setzen, sondern vor allem auf die kommunikativen Kontexte und gruppeninteraktioneller Phänomene (wie z. B. die Dokumentarische Methode) (KRUSE 2010, 294).

LAMNEK (2005) weist darauf hin, dass inhaltlich-thematische Auswertungen wesentlich häufiger von Interesse sind, als die Analyse gruppendynamischer Prozesse. Im vorliegenden Forschungsprojekt wird in Anbetracht der Forschungsfragen (vgl. 4.2) ebenfalls die themenbezogene, inhaltliche Auswertung forciert, da das Unterstützungserleben und die Vorstellungen zur Unterstützungsoptimierung sowohl in ihrer Bandbreite, als auch hinsichtlich konkreter Aspekte analysiert werden sollen. Ansätze eines rekonstruktiven Auswertungsverfahrens kommen insofern zum Tragen, als die Gruppendiskussion speziell unter dem Aspekt gewählt wurde, dass gewisse Meinungen und Sichtweisen der Schüler erst durch den gemeinschaftlichen Diskurs gebildet werden können (vgl. 4.3). Dabei kommt es bei diesem Forschungsvorhaben allerdings nicht auf den Prozess der Meinungsbildung an, aus diesem Grund wird dieser als solcher nicht ausgewertet. Von Interesse sind die daraus resultierenden Meinungen und Feststellungen der Teilnehmer.

Mit dem Ziel eines inhaltlich-thematischen Erkenntnisgewinns erfolgt die Analyse des erhobenen Datenmaterials unter Anwendung eines inhaltsanalytischen Verfahrens (vgl. LAMNEK 2005, 179). Im Fall dieser Untersuchung findet die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) Anwendung.

4.6.1 Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse

Nach MAYRING (2010) hat die qualitative Inhaltsanalyse in der Regel schriftlich fixierte Kommunikation zum Gegenstand der Analyse. Dabei soll systematisch, in Abgrenzung zu sehr freien Ansätzen (z. B. Teilen der Hermeneutik), regelgeleitet (mit dem Anspruch auf Nachprüfbarkeit) und theoriegeleitet vorgegangen werden, mit dem Ziel, dass Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation gezogen werden.

Die in den Gruppendiskussionen gewonnenen, sehr umfangreichen Daten, liegen in schriftlicher Form vor (vgl. 4.5.3) und können so dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden. Dabei sind laut MAYRING (2010) bestimmte Grundsätze zu beachten, die im vorliegenden Projekt wie folgt eine Umsetzung finden (kursiv hervorgehoben):

- Das Material muss in den Kommunikationszusammenhang eingebettet verstanden werden, da nur so eine Interpretation möglich ist. *Von daher wurde sich für eine vollständige Transkription entschieden.*
- Systematik und Regelgeleitetheit drückt sich in einem vorher festgelegten Ablaufmodell aus, welches aber an das konkrete Material und die spezifische Fragestellung angepasst sein muss. *Dies spiegelt sich in der Konzeption der Gruppendiskussion (vgl. 4.5.1.1) wider.*
- Das Kategoriensystem stellt das zentrale Instrument der Analyse dar und dient der Nachvollziehbarkeit für andere. *Selbiges wird anschließend unter Punkt 4.6.2 dargelegt.*
- Quantitative Analyseschritte können einfließen, wenn es gegenstandsbezogen sinnvoll erscheint und begründet nachvollzogen werden kann. *Im vorliegenden Forschungsprojekt sind quantitative Angaben immer dann möglich, wenn alle Teilnehmer zu ein und demselben Sachverhalt eine Angabe gemacht haben (z.B. im Rahmen von Baustein 1 und 2 und ausgewählten Fragen des Kurzfragebogens).*
- Das Auswertungsverfahren will sich an qualitativen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität messen lassen, spezifische Bedeutung hat dabei die Inter-coderreliabilität, d.h. die Prüfung der Übereinstimmung der Analyse durch mehrere Personen. *Aufgrund begrenzter Ressourcen konnte dies für ein Viertel der Datensätze durch studentische Hilfskräfte vorgenommen werden. Erforderliche Korrekturen wurden diskutiert und eingearbeitet. Rückversicherungen zu den Dimensionen und Ausprägungen des Kategoriensystems konnten im Rahmen des begleitenden Seminars für Doktoranden am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der LMU München eingeholt werden.*

Unabhängig von dem erläuterten Grundverständnis, das auf jede Art von Inhaltsanalyse zutrifft, können bei der Interpretation in Abhängigkeit von der Ausrichtung unterschiedliche Techniken zum Einsatz kommen. MAYRING (2010) unterscheidet dabei drei Grundformen: zusammenfassende, explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse. Mitunter können sich aus diesen Grundformen auch Mischformen ergeben. Für die Analyse des vorliegenden Datenmaterials wird mit Blick auf die Frage- und Zielstellung des Forschungsanliegens die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, denn:

Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen (MAYRING 2010, 65).

Dabei zeigt MAYRING weitere Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb des strukturierenden Verfahrens auf. In der vorliegenden Analyse und Auswertung fließen aus dieser Spezifizierung Elemente der inhaltlichen Strukturierung ein. Denn, anders als bei einer formalen, typisierenden oder skalierenden Strukturierung, liegt die Spezifik der inhaltlichen Strukturierung darin, dass das Material zu bestimmten inhaltlichen Aspekten herausgebildet, zusammengefasst und dadurch gesondert beleuchtet werden kann (vgl. MAYRING 2010). Mit der Wahl eines strukturierenden Verfahrens geht eine deduktiv-induktive Kategorienbildung einher, was im Folgenden näher erläutert wird.

4.6.2 Entwicklung des Kategoriensystems

Die Auswertung mittels eines Kategoriensystems besteht aus einem deduktiv-induktiven Analyseprozess, der sich in mehreren und sich teilweise wiederholenden Schritten vollzieht.

KUCKARTZ (2010) weist darauf hin, dass eine strenge Trennung von deduktiver bzw. induktiver Vorgehensweise zur Erstellung eines Kategoriensystems nicht zwingend ist, im Gegenteil: „In der Forschungspraxis geschieht die Kategorienbildung häufig so, dass deduktive und induktive Vorgehensweisen häufig miteinander verzahnt werden“ (ebd., 201). Wichtig ist, dass eine Ordnung des Materials geschieht.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse geht die Empfehlung hin zu einem induktiven Vorgehen, denn es strebt „nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers“ (MAYRING 2010, 84). Bei der Technik der Strukturierung sind die Hauptkategorien häufig deduktiv angelegt, indem sie vorab theoriebasiert festgelegt und dann mittels geeigneter Textpassagen aus dem Material untermauert werden, so auch im vorliegenden Projekt: Die übergeordneten Themenbereiche der Gruppendiskussion 'Kontakt zum MSD', 'schulische', 'soziale' und 'personale Integration' sowie 'Unterstützungsempfinden', stellen die Ausgangsbasis des Kodierleitfadens dar (vgl. Abbildung 3). Damit wird ein erster Materialdurchlauf vorgenommen, bei dem gleichzeitig erste Subkategorien angelegt werden.

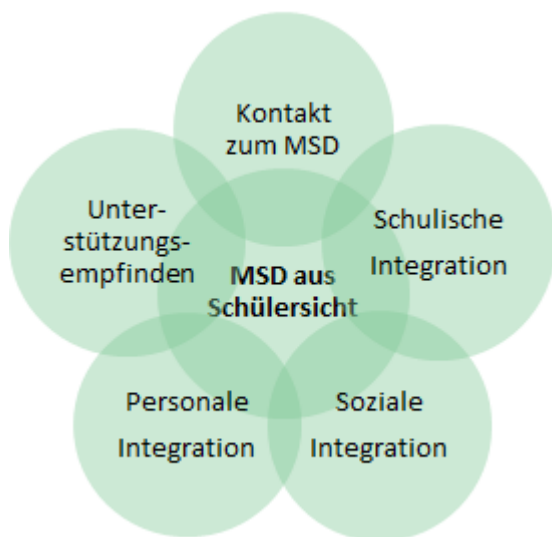


Abbildung 3: Ursprüngliche Hauptkategorien

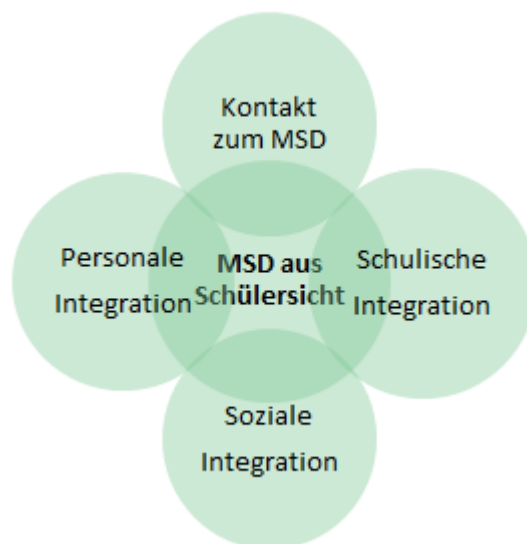


Abbildung 4: Endgültige Hauptkategorien

Die Subkategorien basieren auf einer induktiven, d. h. direkt aus dem Material herausgebildeten, sog. „in-vivo“ Analyse. Dabei wird so lange induktiv codiert, bis das Kategoriensystem gesättigt ist, d. h. keine weiteren neuen Kategorien mehr gebildet werden können. Je nach Umfang des Datenmaterials kann diese Sättigung des Kategoriensystems nach einem

Materialdurchlauf von 10-50 % erreicht sein, dann setzt eine erneute Überprüfung ein (vgl. KUCKARTZ 2010; MAYRING 2010). Im Fall der vorliegenden Datenanalyse war eine Sättigung der Kategorien nach 50 % der Datenbearbeitung erreicht. Die Definition und Trennschärfe einzelner Kategorien wird durch markante Beispiele, sog. Ankerbeispiele und entsprechende Kodierregeln vorgenommen (vgl. ebd.). Zur Überprüfung wurden wie erläutert externe Personen herangezogen (vgl. 4.6.1).

Bei der Auswertung des Materials wurden zunächst alle Bestandteile der Gruppendiskussion auf ihre Zuordenbarkeit hin überprüft, letztendlich aber nur die Teile herangezogen, die sich mit dem Ist- oder Soll-Zustand der MSD-Unterstützung beschäftigen. Anderweitige Aspekte sind unter Berücksichtigung der Forschungsfragen nicht zielführend. Im Rahmen der wiederholten Überarbeitung wurde ersichtlich, dass die ursprünglich angelegte Hauptkategorie 'Unterstützungsempfinden' gut zu befüllen war (hauptsächlich durch Ergebnisse des Bausteins 2). Da die Einzelaspekte des Unterstützungsempfindens allerdings thematisch eng verknüpft sind mit den Subkategorien anderer Hauptkategorien, wurde eine Auflösung dieser Hauptkategorie als sinnvoll erachtet (vgl. Abbildung 4). Die weiteren Materialdurchläufe erfolgten somit anhand des umstrukturierten und in den Ausprägungen weiter spezifizierten, endgültigen Kategoriensystems.

Tabelle 9 stellt die endgültig ermittelten Hauptkategorien und die jeweils induktiv ermittelten, den Hauptkategorien untergeordneten Oberkategorien dar. Die weiteren Ausprägungen der Oberkategorien sowie deren Unterkategorien spiegeln sich in der Gliederung des Ergebnisteils in Kapitel 5 wider.

Hauptkategorien	Oberkategorien
Kontakt zum MSD	Aktueller Kontakt zum MSD Kontakthäufigkeit Kontaktformen Gestaltung des Schülerkontakts Unterstützungsempfinden
Schulischen Integration	Äußere Rahmenbedingungen Technische Versorgung Unterrichtsanforderungen und Lernsituation Regelungen zum Nachteilsausgleich Lehrer und Schulleitung
Soziale Integration	Soziale Integration in die Klasse Kontakte in der Freizeit Familiäre Situation
Personale Integration	Umgang mit der eigenen Hörschädigung Kontakt zu Personen mit Hörschädigung Eigenständiges Handeln

Tabelle 9: Ermittelte Haupt- und Oberkategorien

Um die Analyse der umfangreichen Datensammlung dieses Forschungsprojekts übersichtlich und methodisch kontrollierbar durchführen zu können, erfolgt die Auswertung unter Zuhilfenahme des Datenanalyseprogramms MAXQDA 10, welches ein Auswertungsvorgehen in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse unterstützt. Größere Daten- und Textmengen können damit übersichtlich verwaltet und auf die Kategorienbildung hin durchstrukturiert werden, Aufrufe einzelner Codierungen lassen sich umgehend tätigen, ebenso wie eventuell notwendige Umstrukturierungen. Als wesentlich gilt allerdings, dass durch computergestützte Analyseverfahren eine leicht zugängliche Überprüfbarkeit qualitativer Daten ermöglicht wird. Somit kann dieser Kritik, die mitunter an qualitativen Auswertungen geübt wird, deutlich entgegengewirkt werden (vgl. KUCKARTZ 2010).

Trotz der Unterstützung bei Organisation und Dokumentation der Datenauswertung bleibt hervorzuheben, dass die inhaltliche Auswertungs- und Analyseleistung nach wie vor vom Forscher erbracht wird. Denn nur durch eine sinnvolle Bündelung und Erläuterung pro Kategorie kann der Bezug zur Ausgangsfragestellung hergestellt werden, was Ziel der gesamten Analysetätigkeit ist.

4.6.3 Aufbau und Struktur der Ergebnisdarstellung

Für die Darstellung und Erläuterung der Ergebnisse wird im Hinblick auf die Fragestellung sowie aus Gründen der Transparenz und Nachvollziehbarkeit eine gleichbleibende Struktur mit folgenden Bestandteilen gewählt:

- Ist-Zustand
- Soll-Zustand
- Kernaussagen
- Diskussion
- Folgerungen

Jede Kategorie wird auf der untersten Gliederungsebene (Ober- bzw. Unterkategorie) nach Ist- und Soll-Zustand dargestellt. Dabei nimmt der Ist-Zustand Bezug auf die Forschungsfrage I: 'Wie erleben die betreuten Schülerinnen und Schüler die Unterstützung durch den MSD-Hören'? Der Soll-Zustand nimmt Bezug auf die Forschungsfrage II: 'Welche Wünsche/ Anliegen äußern die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Unterstützung durch den MSD-Hören'? Die Ergebnisse basieren in erster Linie auf den Schüleraussagen im Rahmen der Gruppendiskussionen und den dabei erarbeiteten Materialien (vgl. 4.5.2). Sie sind zugleich Belege für die ermittelten Aspekte innerhalb einer Kategorie und werden in Form von Zitaten angeführt. Wie zuvor erläutert, können zusätzlich quantitative Angaben gemacht werden, wenn sich alle Schüler zu ein und demselben Sachverhalt geäußert haben (vgl. 4.6.1). Diese werden sowohl tabellarisch als auch in einem erläuternden Text dargestellt. Durch Auflösung der Hauptkategorie 'Unterstützungsempfinden', die überwiegend qualitative Angaben enthält, finden die einzelnen Teilbereiche eine Zuordnung bei den thematisch adäquaten Subkategorien anderer Hauptkategorien (vgl. Tabelle 10). Neben den Ergebnissen aus den Gruppendiskussionen fließen an entsprechender Stelle Angaben aus dem Kurzfragebogen ein (vgl. 4.5.1.2). Es wird jeweils gesondert darauf hingewiesen.

Den Ausführungen zum Ist- und Soll-Zustand folgt eine Zusammenstellung der Kernaussagen der paraphrasierten Schülerbeiträge zur jeweiligen Kategorie. Liegt eine quantitative Gesamtbewertung in einer Kategorie vor, wird diese in der jeweiligen Abbildung wiedergegeben.

Die anschließende Diskussion setzt die Ergebnisse des Ist-Zustandes in Bezug zu den Ergebnissen des Soll-Zustandes und analysiert die Rolle des MSD. Die sich daraus ergebenden Folgerungen für eine schülerorientierte Arbeit des MSD werden unmittelbar an die Diskussion angeschlossen, um eine thematische Nähe zu gewährleisten.

Vereinzelte liegen keine Angaben zum Soll-Zustand vor: Entweder, weil es sich um eine reine Beschreibung der vorherrschenden Umstände, also des Ist-Zustandes handelt (vgl. z.B.

5.1.1) oder aber, weil keine Wünsche/Anliegen hinsichtlich der geschilderten Gegebenheiten gemacht wurden (vgl. z.B. 5.2.1.2). Somit wurde an diesen Stellen der Soll-Zustand *nicht erhoben* oder *es liegen keine Angaben dazu vor*, was entsprechend so formuliert wird. Demzufolge stellt dann der Ist-Zustand die Grundlage für Diskussion und Folgerungen dar. Einmal liegt der umgekehrte Fall vor, d.h. die Darstellung des Soll-Zustandes ohne eine vorausgehende Beschreibung des Ist-Zustandes. Hierbei beschäftigen sich die Schüler ausschließlich mit ihren idealen Vorstellungen (=Wünsche/Anliegen) bzgl. einer optimierten Leistungsbewertung, wozu es keinen Ist-Zustand zu verzeichnen gibt (vgl. 5.2.4.3). In Kapitel 5.1.5 werden Angaben zum Unterstützungsempfinden des bisher erfahrenen MSD-Angebots gemacht. Hierbei liegt konzeptionell bedingt keine Erhebung des Soll-Zustandes vor, weshalb an dieser Stelle der Soll-Zustand entfällt und die beschriebene Vorgehensweise angewandt wird.

Inhaltliche begründet sich die Gliederung der Ergebnisdarstellung durch das im Auswertungsprozess entwickelte Kategoriensystem (vgl. 4.6.2).

Exkurs – Besonderheit des Bausteins 2

Im Rahmen des Bausteins 2 wird eine Bewertung von Aussagen zum MSD vorgenommen, die verschiedene Aspekte der MSD-Unterstützung zum Gegenstand haben. Mittels der individuellen Bewertungen können zum einen Tendenzen des Unterstützungsempfindens auf Schülerseite aufgezeigt werden, zum anderen liefert der Austausch über die Bewertungen weitere Gesprächsanreize diese und andere Aspekte der MSD-Unterstützung zu diskutieren.

Unter methodisch-didaktischem Gesichtspunkt wird ein Wechsel der Interaktionsform vorgenommen: Alle Schüler nehmen zu allen acht Aussagen eine individuelle Punktebewertung vor. Durch diese Art der Aktivierung wird ein weiterer Anreiz geliefert, sich mit der Gesamtfragestellung (Unterstützung durch den MSD) auf andere Weise auseinanderzusetzen. Zudem unterstützt diese Form die Aufrechterhaltung der Konzentration.

Die Aussagen sind als direkte Schüleraussagen formuliert, um eine Identifikation der Schüler mit ihrer persönlichen Situation zu erleichtern. Das Zutreffen der Aussage für ihre eigene Situation bewerten die Schüler mit einer 10er-Punktzahl zwischen 0 und 100. Zur Visualisierung und Fixierung dienen die Druckvorlage einer Zielscheibe und entsprechend gekennzeichnete Klebepunkte. Die Bewertung der Aussagen 1-8 wird im Uhrzeigersinn in jeweils einem der acht Segmente der Druckvorlage vorgenommen.

Da von allen Schülern eine Bewertung vorliegt, kann die Verteilung in Prozentwerten angegeben werden. Dazu wurden die von den Schülern abgegebenen Punktbewertungen in eine 5-stufige Skala übertragen, mit den Ausprägungen: trifft 'gar nicht', 'kaum', 'teils-teils', 'überwiegend' oder 'voll' zu sowie ggf. 'keine Angabe'.

Im Zuge einer einheitlichen Ergebnisdarstellung werden die wörtlich formulierten Aussagen unter dem jeweils inhaltlichen Aspekt repräsentiert und ggf. einer einheitlichen (positiven) Formulierungsausrichtung (z.B. Item 2) unterzogen (vgl. Tabelle 10).

Schülerorientierte Formulierung	Inhaltlicher Aspekt	Ergebnisdarstellung
1. Keine Ahnung, was der MSD überhaupt macht.	Informiertheit bzgl. MSD-Aufgaben	5.1.4.3
2. Es ist mir echt peinlich, wenn der MSD in die Schule kommt.	Kein Peinlichkeitsempfinden bzgl. MSD-Besuch	5.1.4.1
3. Der MSD kommt viel zu selten.	Angemessene Kontakthäufigkeit	5.1.2
4. Der MSD hilft mir überhaupt nicht.	MSD als Hilfe/Nutzen	5.1.5.2
5. Ich komme alleine gut klar.	Selbständigkeit des Schülers	5.4.3.1
6. Ich bin froh über meinen MSD.	Wertschätzung des MSD	5.1.5.3
7. Wenn ich neue Lehrer habe, soll der MSD kommen.	Inanspruchnahme MSD-Lehrerberatung	5.2.5.1
8. Ich werde nicht eingebunden (gefragt/beteiligt).	Einbindung in Beratungsprozess	5.1.5.1

Tabelle 10: Bewertungskomponenten bzgl. der Unterstützung durch den MSD

In Gruppe 1 und Gruppe 2 kam jeweils eine Frage nicht zum Tragen (Gruppe 1, Frage 7; Gruppe 2, Frage 8), weshalb eine veränderte Befragungsgröße (= n) vorliegt (vgl. Tabelle 18 und Tabelle 23).

4.7 Untersuchungsteilnehmer

Frage- und Zielstellung des Forschungsprojekts basieren auf der Sichtweise von MSD-betreuten Schülern mit einer Hörschädigung an der allgemeinen Schule in Bayern. Damit steht außer Frage, dass die Daten genau in dieser Gruppe zu erheben sind. Der Zugang zu dieser Gruppe, die Verteilung der Stichprobe und die soziodemographische Beschreibung der Teilnehmer sind Gegenstand der folgenden Kapitel.

4.7.1 Grundgesamtheit und Stichprobe

Als Grundgesamtheit ist die Menge zu verstehen, die im Hinblick auf den Forschungsgegenstand zur Datenerhebung herangezogen werden kann und „auf die sich die Aussage der Untersuchung beziehen soll und die im Hinblick auf die Fragestellung und die Operationalisierung vorher eindeutig abgegrenzt werden muss.“ (KROMREY 2009, 255). Je nach Forschungsintention und Umfang der Grundgesamtheit wird entweder eine Vollerhebung durchgeführt oder eine Erhebung mittels einer (repräsentativen) Stichprobe.

Die *Grundgesamtheit* dieses Forschungsprojekts stellen integriert beschulte Schüler mit einer peripheren Hörschädigung dar, die durch den MSD-Hören in Bayern betreut werden. Die Einschränkungen bzgl. der Schülerauswahl innerhalb dieser Gruppe ergeben sich durch die Einreihung in das Gesamtforschungsprojekt (vgl. 1.2) und dessen bisheriger Probandenauswahl, der folgende Kriterien zugrunde liegen:

- Vorliegen einer peripheren Hörschädigung und damit Ausschluss einer AVWS-Problematik,
- Besuch einer der Jahrgangsstufen 3-10 einer allgemeinen Schule, mit Ausnahme eines Förderzentrums¹⁵, in Bayern,
- Betreuung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst-Hören.

Nach KROMREY (2009, 257) stellt dies die *Erhebungs-Grundgesamtheit* dar, also „diejenige Gesamtheit von Fällen (...), aus der *faktisch* [H. i. O.] die Stichprobe gezogen wird“. Um diese Erhebungs-Grundgesamtheit zu erreichen, musste der MSD-Hören um Mitarbeit gebeten werden, da nur ihm die Kontaktdaten der betreuten Schüler zur Verfügung stehen und diese aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht weitergegeben werden dürfen. Mit Genehmigung des Forschungsprojekts durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Genehmigungsschreiben II.7-5 O 8106/9/13 vom 07.11.2011) wurden die vorbereiteten Eltern- und Schüleranschriften über die Mitarbeiter des MSD-Hören bayernweit verschickt: insgesamt an 806 Familien, deren Kind bzw. Kinder die o.g. Kriterien zu diesem Zeitpunkt erfüllten. Mittels der an die Universität gesendeten Rückantworten konnte Kontakt zu den interessierten Eltern und Schülern aufgenommen werden.

Allen 162 von ursprünglich 178 zur Teilnahme bereiten Schülern (vgl. Tabelle 11) wurde mindestens ein Termin- und Ortsvorschlag für die passende Altersgruppe unterbreitet (vgl. 4.5.2). 78 der 162 Schüler konnten diesen wahrnehmen. Darunter ist ein Schüler (C9.1) der 5. Klasse (Altersgruppe 2), der aus organisatorischen Gründen an der Gruppendiskussion der Altersgruppe 1 teilnimmt.

¹⁵ Wie unter 1.1 erläutert, dient die Begrifflichkeit allgemeine Schule der Unterscheidung zum Besuch eines Förderzentrums; insgesamt gehören sie den allgemeinbildenden Schulen an.

Somit stellen sich der Rücklauf und die Zahl der Untersuchungsteilnehmer wie folgt dar:

Rücklauf	in %	Stichprobe	in %
178 von 806 Anfragen	22,25 %	78 Teilnehmer	9,6 % der Anschreiben
162* einsetzbar	20,1 %		48 % der einsetzbaren Rückmeldungen
		73** Teilnehmer auswertbar	45,1 % der einsetzbaren Rückmeldungen
*16 ungültig, da: - nur Rücksendung des Fragebogenmusters (3) - Eltern wollen, Kind nicht (6) - hörendes Kind hörgeschädigter Eltern (2) - Schularzt Förderzentrum Hören (1) - Zusatzbeeinträchtigung (1) - Besuch der 2. Jahrgangsstufe (2) - Rücksendung nach Erhebungszeitraum (1)		**5 ungültig, da: - Schüler mit AVWS (1) - fehlendes Lehrereverständnis (4)	

Tabelle 11: Angaben zu Rücklauf und Stichprobe der Untersuchung

Die *Stichprobe* der Erhebung setzt sich zusammen aus den Teilnehmern der Diskussionsgruppen, welche altersspezifisch und über die Regierungsbezirke Bayerns verteilt (mit Ausnahme der Oberpfalz) gebildet wurden. Sie repräsentiert damit die zuvor aufgezeigte Erhebungs-Grundgesamtheit. Dabei wurde keine bewusste Stichprobenziehung vorgenommen, sondern grundsätzlich allen Interessierten ein Teilnahmeangebot gemacht. Die natürliche Sättigung ergab sich dadurch, dass keine weiteren Gruppen mehr gebildet werden konnten, die genügend, d.h. mindestens drei altersgleiche Teilnehmer in erreichbarer Nähe zusammengeführt hätten (vgl. nachfolgend 4.7.2).

4.7.2 Angaben zur Gruppenverteilung

Insgesamt konnten 16 Diskussionsgruppen gebildet werden, wobei die Gruppengröße zwischen 3 und 8 Personen variierte. Die durchschnittliche Gruppengröße betrug 4-5 Personen (= 4,6). Die Zahl der Gruppen pro Altersklasse 1, 2 und 3 sowie die Anzahl der Teilnehmer pro Altersgruppen sind Tabelle 12 zu entnehmen (vgl. dazu auch 4.5.2, Tabelle 7).

Gruppe 1 (3./4. Jgst.)	Gruppe 2 (5./6./7. Jgst.)	Gruppe 3 (8./9./10. Jgst.)	
Gesamt: n = 5	Gesamt: n = 8	Gesamt: n = 3	Gesamt: n = 16
Teiln. gesamt: n = 19	Teiln. gesamt: n = 40	Teiln. gesamt: n = 14	Gesamt: n = 73

Tabelle 12: Anzahl der Diskussionsgruppen und Anzahl der Teilnehmer pro Altersgruppe

Die Festlegung auf die drei Altersgruppen begründet sich im Wesentlichen in den Forschungsergebnissen vorausgegangener Studien (vgl. 1.2) und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben der Schüler mit Hörschädigung in dieser Altersgruppe. Zusammenfassend lässt sich dies wie folgt darstellen (vgl. LEONHARDT 2005):

Gruppe 1	3./4. Jahrgangsstufe:	'kritische Phase I' Wechsel 2./3. Klasse und Übertritt
Gruppe 2	5./6./7. Jahrgangsstufe:	Übertritt und laufende Schulzeit
Gruppe 3	8./9./10. Jahrgangsstufe:	Berufsvorbereitung, Schulabschluss und ggf. Wechsel an eine Berufsschule

Den Schülern der Altersgruppe 2 und 3 ist gemeinsam, dass sie sich alle in der in der 'kritischen Phase II', der Phase der Pubertät, befinden (vgl. SCHMITT 2003). Wobei diese natürlich unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann.

Eine weitere Überlegung zur Unterteilung in die genannten Altersgruppen besteht darin, dass sich ein gemeinsames Gespräch eher unter altersnahen als unter altersfernen Teilnehmern entwickeln lässt (vgl. LAMNEK 2005; KÜHN/KOSCHEL 2011).

Weitere Vorüberlegungen zur Einteilung der Gruppen ergaben, dass eine Unterteilung nach Schularten forschungstechnisch sicherlich von Interesse gewesen wäre, dies im Rahmen dieses Forschungsprojekts aber aufgrund der Konzeption (Befragung in Gruppen) und der großen räumlichen Streuung der Probanden organisatorisch nicht umsetzbar war. Eine Unterteilung nach Regierungsbezirken ist organisatorisch gut möglich gewesen, und von daher auch größtenteils erfolgt. Allerdings ist dies zur Beantwortung der Forschungsfragen nicht relevant, da bewusst kein Vergleich zwischen den Regierungsbezirken und deren unterschiedlichen Rahmenbedingungen angestrebt wurde. Dennoch soll folgende Übersicht (vgl. Tabelle 13) Aufschluss darüber geben, in welchem Regierungsbezirk, welche Befragungsgruppen eingerichtet werden konnten.

Regierungsbezirk	Altersgruppe 1 3./4. Jgst.	Altersgruppe 2 5./6./7. Jgst.	Altersgruppe 3 8./9./10. Jgst.
Oberfranken	1	2	-
Unterfranken	1	1	-
Mittelfranken	-	1	1
Schwaben	-	2	-
Oberbayern	2	1	1
Niederbayern mit Oberpfalz	1	1	1
gesamt	5	8	3

Tabelle 13: Verteilung der Diskussionsgruppen auf die Regierungsbezirke pro Altersgruppe

Es wird ersichtlich, dass nicht jede Altersgruppe in jedem Regierungsbezirk gebildet werden konnte, dafür aber auch Dopplungen von Altersgruppen in Regierungsbezirken auftreten. Wie erwähnt, ist diese Tatsache für die Datenauswertung nicht weiter von Bedeutung, da keine vergleichende Analyse zwischen den Regierungsbezirken erfolgt. Entscheidend ist, dass alle Gruppen bis zum erklärten Sättigungsgrad eingerichtet wurden.

Eine Häufung der Altersgruppe 2 liegt u. a. darin begründet, dass Schüler dieser Altersgruppe bereits im Rücklauf am stärksten vertreten waren. Da keine näheren altersspezifischen Angaben zur angeschriebenen Grundgesamtheit vorliegen (vgl. 4.7.1), kann nur vermutet werden, dass sich weniger jüngere und ältere Teilnehmer in der MSD-Betreuung befinden oder diese ein geringeres Interesse an einer Befragung haben.

4.7.3 Soziodemographische Angaben

Die Beschreibung der Teilnehmer der vorliegenden Untersuchung basiert auf den soziodemographischen Angaben die von allen Teilnehmern mittels des Kurzfragebogens erhoben wurden (vgl. 4.5.1.2). Die folgenden Angaben zu Geschlecht, Alter, Jahrgangsstufe, Schulart, Versorgung mit individuellen Hörhilfen und individueller Verstärkeranlage, Trageverhalten der Geräte und die Einschätzung des subjektiven Hörvermögens wurden von allen Teilnehmern (n = 73) in Form einer Auswahlantwort getroffen. Die Erfassung von Verstehensproblemen hingegen basiert auf selbständig formulierten Angaben, die thematisch gebündelt dargestellt werden. Alle anderen Abbildungen geben die Angaben jeweils in Prozent wieder. Abweichungen von insgesamt 100 % (plus/minus 1 %) sind auf Rundungsprozesse des eingesetzten Tabellenkalkulationsprogramms (Excel) zurückzuführen.

Bei den Erläuterungen der Ergebnisse werden bei einigen Items auch reelle Zahlen angegeben, um zusätzlich zu den Prozentangaben die Relation zur tatsächlichen Personenzahl herzustellen.

Angaben zu Geschlecht, Alter und Schulbesuch

Anhand des Vornamens, der im weiteren Verlauf durch einen Kodierbuchstaben ersetzt wurde, lässt sich die Geschlechterverteilung der Teilnehmer bestimmen: Von den 73 Teilnehmern sind 37 männlich und 36 weiblich.

Anhand des Geburtsjahrgangs lässt sich das Alter der Schüler im Jahr der Erhebung (2012) wie folgt bestimmen (vgl. Abbildung 5):

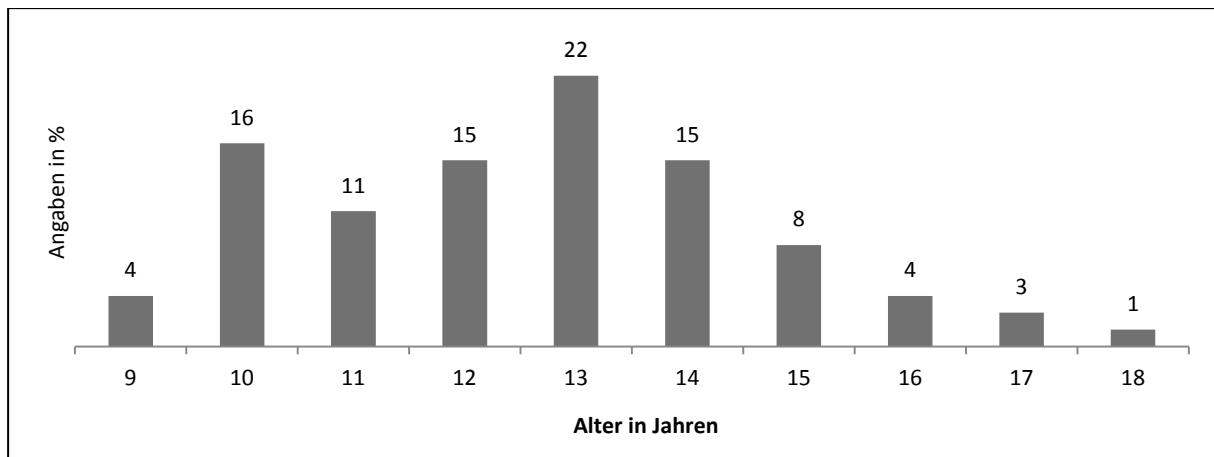


Abbildung 5: Alter der Schüler

Die jüngsten Teilnehmer sind 9 Jahre, die ältesten 18 Jahre alt. Der Großteil der Teilnehmer ist 10 bis 14 Jahre alt, d. h. diese Schüler gehören der Altersgruppe 2 an und besuchen eine der Jahrgangsstufen 5 bis 7 (vgl. 4.7.2).

Dies bildet sich auch in der Verteilung der Schüler auf die Jahrgangsstufen ab (vgl. Abbildung 6). Am häufigsten ist der Besuch der Jahrgangsstufen 6 und 7 mit jeweils 22 % gegeben. Die Jahrgangsstufe 5 besuchen 12 % der Schüler. Somit ist die für diese Untersuchung festgelegte Altersgruppe 2 (5. bis 7. Jahrgangsstufe) mit insgesamt 56 % am stärksten vertreten. Die Jahrgangsstufen 3 und 4 werden von jeweils 12 % besucht, was 24 % für die Altersgruppe 1 bedeutet. Der Altersgruppe 3 (8. bis 10. Jahrgangsstufe) gehören 20 % der Teilnehmer an. Diese verteilen sich wie folgt: 10 % in der 8. Jahrgangsstufe, 7 % in der 9. Jahrgangsstufe und 3 % in der 10. Jahrgangsstufe. Somit sind die beiden Altersgruppen 1 und 3 ähnlich stark vertreten, Altersgruppe 2 hingegen hebt sich mit mehr als doppelt so vielen Teilnehmern deutlich ab.

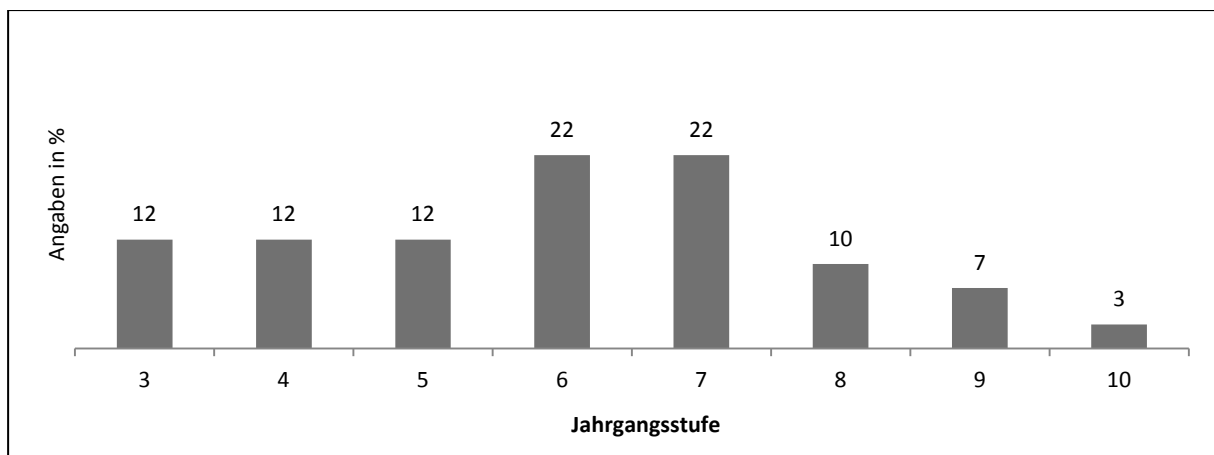


Abbildung 6: Schüler pro Jahrgangsstufe

Hinsichtlich der Schulart besuchen die meisten Schüler (N = 25) die Realschule, was 34 % der Untersuchungsgruppe ausmacht, gefolgt von 22 Gymnasiasten (30 %). Weitere 18 besuchen die Grundschule (25 %). Jeweils 3 (4 %) besuchen eine Wirtschaftsschule oder den M-Zug einer Mittelschule. Zwei Schüler besuchen eine Mittelschule und nehmen damit 3 % der Gesamtgruppe ein. Damit ist die Zahl der Teilnehmer, die eine höherqualifizierende Schulart wie Realschule oder Gymnasium besuchen, mit insgesamt 64 % deutlich abgehoben von den weiteren Schularten (vgl. Abbildung 7).

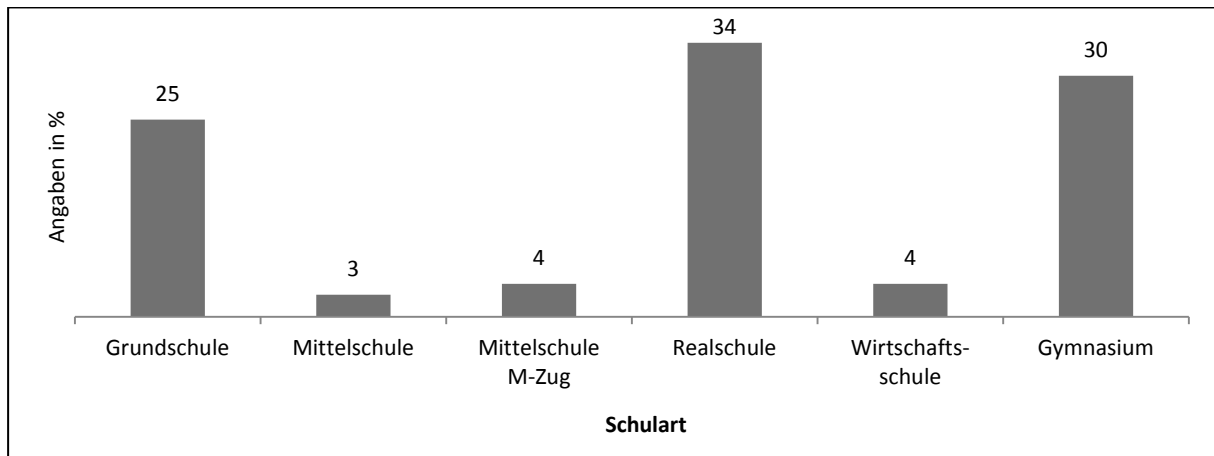


Abbildung 7: Schüler pro besuchter Schulart

Angaben zu Versorgung mit technischen Hilfen und zum Trageverhalten

Die Versorgung der Schüler mit individuellen Hörhilfen verteilt sich wie folgt (vgl. Abbildung 8): Zehn Schüler (14 %) sind einseitig, 48 Schüler (66 %) beidseitig mit einem Hörgerät versorgt. Jeweils ein Schüler (1 %) ist einseitig und einer zweiseitig mit einem Cochlea Implantat (CI) versorgt. Vier Schüler (5 %) tragen ein Hörgerät und ein CI. Neun Teilnehmer (12 %) tragen keine individuelle Hörhilfe, da acht davon einseitig ertaubt sind und eine Teilnehmerin ein Paukenröhrchen hat. Somit verteilt sich die individuelle Versorgung auf 80 % Hörgerätetechnik, 2 % CI-Technik und weitere 5 % auf die Kombination von Hörgeräte- und CI-Technik.

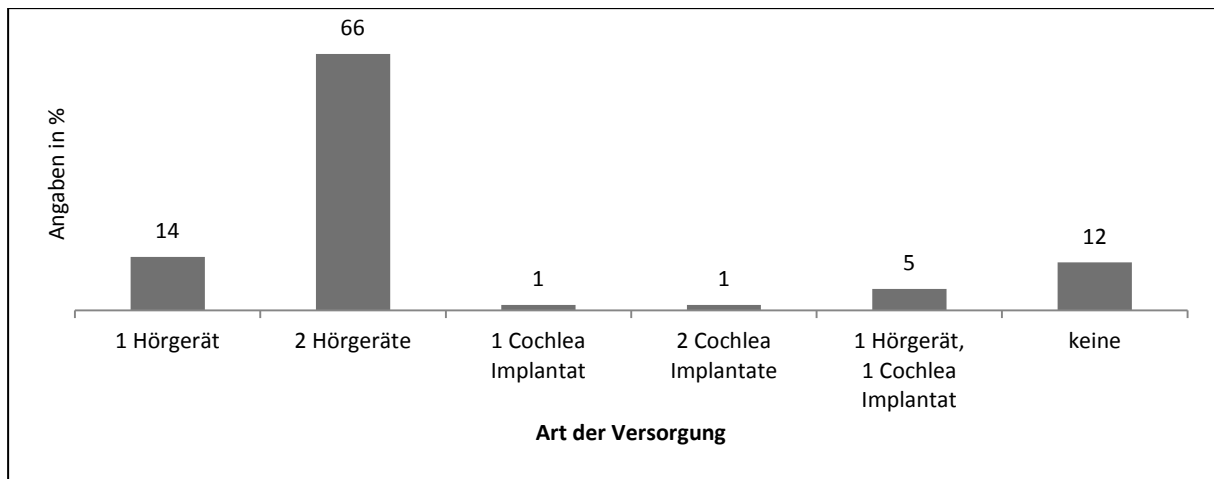


Abbildung 8: Versorgung der Schüler mit individuellen Hörhilfen

Auf die Frage nach dem Zeitpunkt der Versorgung mit Hörhilfen (vgl. Tabelle 6, Frage 2) konnte ein Großteil der Schüler keine oder nur sehr vage Angaben machen, z. B. ob die Versorgung vor oder nach Schuleintritt erfolgte. Vereinzelt wurde die Klassenstufe angegeben. Für die weitere Ergebnisbearbeitung hat sich dieser Aspekt als nicht relevant erwiesen.

Abbildung 9 zeigt auf, dass 85% der Schüler ihre Hörhilfen in der Schule tragen, lediglich 3% tun dies nur 'manchmal'. Für weitere 12% ist diese Frage nicht relevant, da sie nicht mit Hörhilfen versorgt sind.

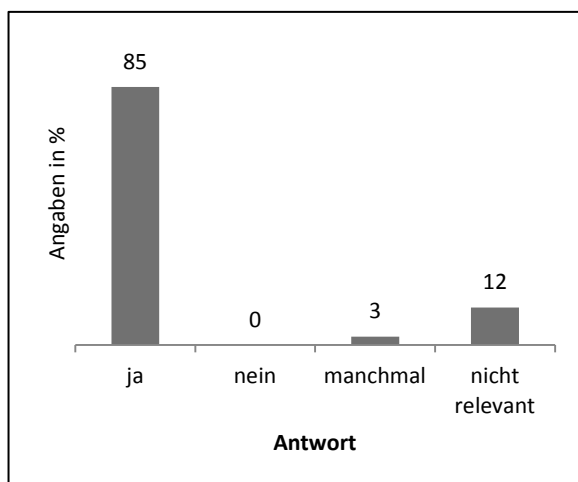


Abbildung 9: Tragen der Hörhilfe in der Schule

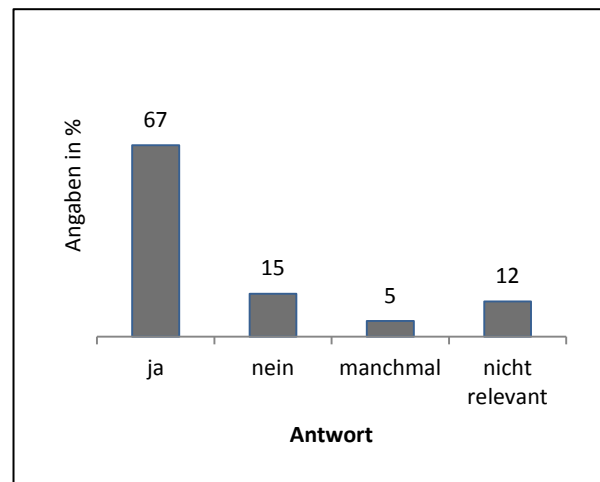


Abbildung 10: Tragen der Hörhilfe in der Freizeit

Gefragt nach dem Trageverhalten der Hörhilfen in der Freizeit (vgl. Abbildung 10) geben 67% der Schüler an, diese zu tragen. 15% setzen die Hörhilfen in der Freizeit nicht ein und 5% nutzen sie 'manchmal'. Für 12% ist diese Frage wiederum nicht relevant, da keine Versorgung mit Hörhilfen vorliegt. Somit werden von zwei Dritteln der Gesamtgruppe die

Hörhilfen in der Freizeit ständig getragen. In Kapitel 5.2.2 (Technische Versorgung) wird u. a. dargestellt, warum einige Schüler das Hörgerät oder CI in der Freizeit nicht tragen.

Der Einsatz einer individuellen Funk-Übertragungsanlage wird von 40 % der Teilnehmer mit 'ja' beantwortet, von 47 % mit 'nein', weitere 14 % geben an 'manchmal' Gebrauch davon zu machen (vgl. Abbildung 11). Somit verfügen grundsätzlich 39 der 73 Teilnehmer über eine FM-Anlage, was 54 % der Untersuchungsgruppe entspricht.

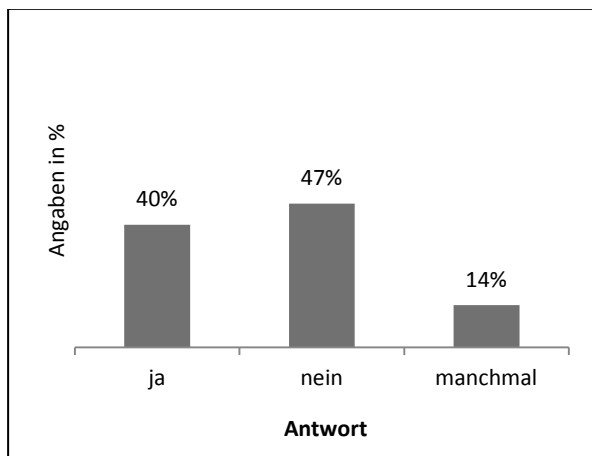


Abbildung 11: Einsatz einer individuellen Verstärkeranlage

Angaben zum subjektiven Hörvermögen und zu Verstehensproblemen

Befragt nach der Einschätzung ihres subjektiven Hörvermögens, konnten die Schüler eine der drei Angaben 'gut', 'mittel' oder 'schlecht' wählen, was ergänzend mit der Erklärung 'geringer', 'mittlerer' oder 'hoher' Hörverlust abgefragt wurde (vgl. Tabelle 6, Frage 3). Wie aus

Abbildung 12 hervorgeht, schätzen 32 % der Schüler ihr Hörvermögen als 'gut', 60 % als 'mittel' und 8 % als 'schlecht' ein.

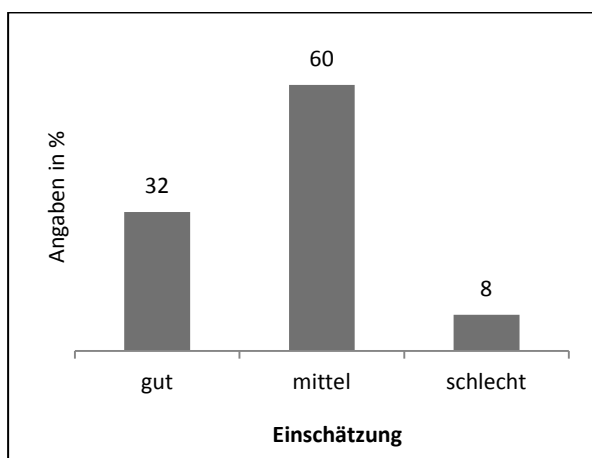


Abbildung 12: Subjektive Einschätzung des Hörvermögens

Im Zusammenhang damit wurde nach Situationen gefragt, die den Schülern Schwierigkeiten im Hörverstehen bereiten, um einen grundlegenden Einblick zu erhalten. Auf die Frage nach 'schwierigen Verstehenssituationen' (vgl. Tabelle 6, Frage 3) formulieren die Teilnehmer stichpunktartige Aussagen, wobei Mehrfachangaben möglich waren (N = 103). Diese lassen sich folgenden Aspekten zuordnen (vgl. Abbildung 13).

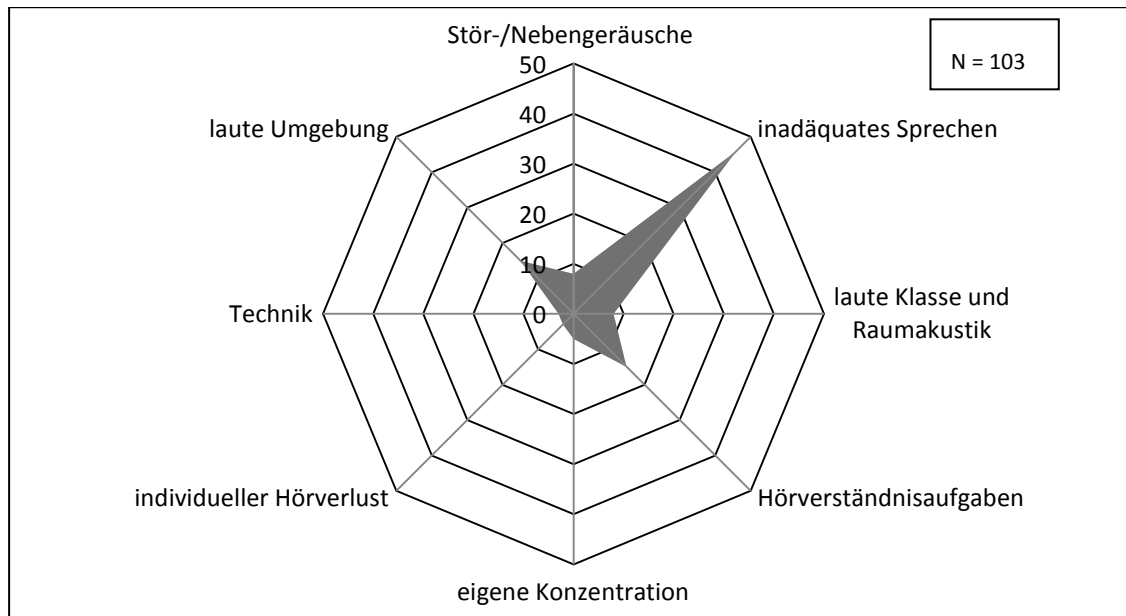


Abbildung 13: Angaben zu schwierigen Verstehenssituationen

Die Auswertung ergibt, dass inadäquates Sprechen (N = 46) das Hauptproblem in Bezug auf das Hörverstehen darstellt. Wie aus den Beiträgen hervorgeht, kann unangemessenes Sprechen ganz unterschiedlicher Art sein, so z. B. zu leise, zu schnell, undeutlich (nuscheln), durcheinander oder vom Gesprächspartner abgewandt, was in jeder Gesprächssituation auftreten kann. Des Weiteren stellt die Unterrichtsanforderung 'Hörverständnisaufgaben' ein Problem dar (N = 15). Die meisten Beispiele beziehen sich dabei auf den Fremdsprachenunterricht, einzelne auf Diktate oder audiovisuelle Medien. Eine laute Umgebung trägt generell zu Verstehensproblemen bei (N = 14). Hierzu führen die Teilnehmer Beispiele an wie: in der U-Bahn, im Restaurant, in der Nähe einer Baustelle oder bei lauter Musik. Mit Bezug auf die schulische Situation werden laute Klassen bzw. die Beschaffenheit der Klassenzimmer als Ursache für schlechtes Hörverstehen genannt (N = 8). Die Angaben zur Rubrik Stör- und Nebengeräusche (N = 8) beziehen sich allgemein auf die Hörumgebung. Einige Teilnehmer sehen den Einfluss der eigenen Konzentration auf das Hörverstehen gegeben (N = 5), z. B. morgens, wenn alles zu schnell geht, bei Stress oder Ablenkung. Andere schreiben die Verstehensschwierigkeiten ihrem individuellen Hörverlust zu (N = 3). Wieder andere sehen die Gründe dafür in der Funktionsfähigkeit der Technik (N = 3).

Anhand der angeführten Rubriken, werden die Schwerpunkte der Verstehensproblematik der hörgeschädigten Teilnehmer ersichtlich, die im Weiteren auch Gegenstand der Ergebnisse der Gruppendiskussionen sind (vgl. Kapitel 5).

5 Darlegung und Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Ergebnisse der Untersuchung dargelegt und diskutiert. Wie in Kapitel 4.6.3 erläutert, setzen sich diese aus den Beiträgen der Gruppendiskussionen und des Kurzfragebogens zusammen, d. h. es handelt sich um qualitative und z. T. quantitative Angaben. Die Ergebnisdarstellung folgt einer gleichbleibenden Struktur, die sich an den beiden Forschungsfragen (vgl. 4.2) und damit an der Beschreibung des Ist- und Soll-Zustandes der Unterstützung durch den MSD-Hören aus Sicht der betreuten Schüler ausrichtet. Weiterführende Erläuterungen dazu finden sich im genannten Kapitel 4.6.3. Aufgrund der thematischen Nähe werden die Sachverhalte innerhalb jeder Subkategorie unmittelbar diskutiert, gleiches gilt für die Folgerungen, die sich daran anschließen. Inhaltlich folgt die Darstellung dem eruierten Kategoriensystem, mit den übergeordneten Hauptkategorien Kontakt zum MSD-Hören (vgl. 5.1) sowie Unterstützung der schulischen (vgl. 5.2), sozialen (vgl. 5.3) und personalen Integration (vgl. 5.4). Ergänzungen aus dem Kurzfragebogen sind Kapitel 5.5 zu entnehmen. Eine Zusammenschau aller Folgerungen für die Tätigkeit des MSD nach Kategorien findet sich in Anhang 1.

5.1 Kontakt zum MSD-Hören

Die Ergebnisse der Hauptkategorie 'Kontakt zum MSD-Hören' setzen sich in den verschiedenen Ober- und Unterkategorien aus quantitativen und qualitativen Angaben zusammen. Die Teilnehmer geben zunächst Auskunft zum aktuellen Kontakt zu ihrem MSD-Betreuer (vgl. 5.1.1). Es schließen sich Angaben zur Kontakthäufigkeit an, d. h. wie die Schüler diese einschätzen bzw. welche persönliche Vorstellung sie bzgl. der Kontakthäufigkeit haben (vgl. 5.1.2). Anschließend werden die verschiedenen Kontaktformen, die bestehen oder gewünscht werden, thematisiert (vgl. 5.1.3). Darauf folgt die Gestaltung des Schülerkontakts mit Spezifizierungen in weiteren Unterpunkten (vgl. 5.1.4), darunter z. B. das Auftreten des MSD in der Klasse oder die Organisation und Durchführung eines Schülergesprächs. Abschließend wird das Unterstützungsempfinden hinsichtlich des MSD-Angebots dargelegt (vgl. 5.1.5).

5.1.1 Aktueller Kontakt zum MSD

Den Einstieg in die Gruppendiskussion bildet die Frage nach dem aktuellen Kontakt der Schüler zum MSD (vgl. 4.5.1.1, Baustein 1). Dabei wird der persönliche Kontakt, d. h. das Kennen des MSD-Betreuers, abgefragt und ob ein Besuch im aktuellen Schuljahr bis zum

Zeitpunkt der Erhebung (März bis Juni 2012) stattgefunden hat. Zu beiden Bereichen geben alle Schüler Auskunft. Da es sich um eine reine Festschreibung des Ist-Zustandes handelt, entfällt der Soll-Zustand.

Ist-Zustand

Kennen des aktuellen MSD-Betreuers

Auf die Frage, ob sie ihren aktuellen MSD-Betreuer persönlich kennen, antworten 54 Schüler (74 %) mit ‚ja‘, 17 Schüler (23 %) mit ‚nein‘ und zwei Schüler (3 %) verorten sich bei ‚unklar‘ (vgl. Abbildung 14). Von Letzteren gibt ein Schüler an, die MSD-Betreuerin „schon mal gesehen“ zu haben (B4.2 m, 22). Der andere Schüler hat zwar einen Brief von der MSD-Betreuerin erhalten, „[a]ber richtig perSÖNLICH habe ich die noch nicht getroffen“ (A12.2 m, 11). Vereinzelt geben auch andere Schüler Erläuterungen zu dem jeweiligen Stand ab, der eine deutliche Spannweite aufweist: Von der Kontinuität eines über mehrere Jahre hin bekannten MSD-Betreuers (vgl. z. B. B12.2 m, 30), bis hin zu keinerlei aktuellem Kontakt (vgl. z. B. A8.2 m, 33).

Als ein Grund dafür, dass der MSD-Betreuer nicht bekannt ist, wird ein häufiger Wechsel der jeweils zuständigen Person angeführt, so z. B. in den folgenden beiden Beiträgen (vgl. dazu auch D8.2 m, 23; A8.2 m, 35):

Ich hatte längere Zeit die Frau X, dann war jemand anderes da und dann habe ich mich nicht mehr auskennt. Aber dieses Jahr war auch noch niemand da. (...) Letztes Jahr ist eben jemand anderes gekommen, aber ich weiß nicht, wer das ist (E8.2 w, 19 f).

Bei mir ist das so, da ist eigentlich jedes Jahr jemand schwanger [beim MSD], und ich kenne sie jetzt nicht. Und zu diesem Schuljahr: Wir haben gesagt, dass mal eine vorbeikommen soll, das haben wir im anderen Schuljahr auch schon gesagt, aber ist nicht gekommen. Also, beides nein/. (C11.2 m, 34).

Beide Aussagen beinhalten zudem, dass es im aktuellen Schuljahr noch zu keinem persönlichen Kontakt zwischen Schüler und MSD-Betreuer gekommen ist, was anschließend näher betrachtet wird (vgl. Abbildung 15 und weitere Ausführungen dazu).

Es kann somit festgehalten werden, dass drei Viertel der Teilnehmer ihren derzeitigen MSD-Betreuer persönlich kennen, ein Viertel hingegen kennt ihn nicht bzw. ist sich darüber im Unklaren.

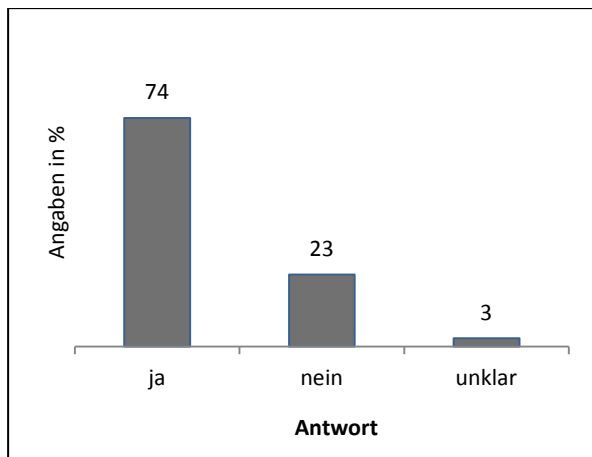


Abbildung 14: Kennen des aktuellen MSD-Betreuers

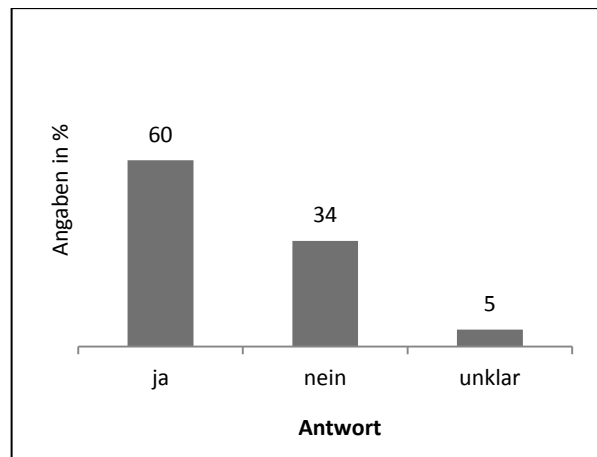


Abbildung 15: Besuch des MSD im aktuellen Schuljahr

Besuch im aktuellen Schuljahr

Einen Besuch durch den MSD haben im laufenden Schuljahr bis zum Zeitpunkt der Erhebung (März bis Juni 2012) 44 Schüler (60 %) erhalten. Darunter z. T. sehr umfangreiche bzw. vielseitige Kontakte, wie z. B. folgender Teilnehmer schildert:

Bei mir war er schon zweimal in der Schule in diesem Jahr. Und ich habe auch telefonisch gesprochen und wir haben uns ein paar Mal getroffen. Also, ich kenne ihn (B13.2 m, 23).

25 Schüler (34%) hingegen haben bis dahin keinen Kontakt gehabt. Von einigen wird darüber Bedauern geäußert, wofür exemplarisch folgende Aussage steht:

Bei mir war es so, in der Grundschule sind sie zweimal gekommen, das war ok. Aber im Gymi, da haben wir am Anfang des Schuljahres das schon gesagt, und sie [am FÖZ-Hören] haben das ANGEBLICH dem MSD ausgerichtet, dass sie kommen sollen, aber jetzt ist schon fast das ganze Schuljahr rum, also nur noch ein gutes Drittel und der kam immer noch nicht. Das finde ich schon schade. Ich denke schon, dass sie mir in meiner Klasse ziemlich viel entgegenkommen, aber trotzdem finde ich es schade, dass er [der MSD] noch nicht gekommen ist (C11.2 m, 126).

Vier Schüler (5%) konnten bezüglich eines Besuchs im aktuellen Schuljahr keine klare Aussage treffen (vgl. Abbildung 15). So kennt beispielsweise ein Teilnehmer seine MSD-Betreuerin schon aus der Grundschulzeit, ist sich aber nicht sicher, ob im aktuellen Schuljahr ein Besuch stattgefunden hat (vgl. B12.2 m, 28).

Insgesamt ergibt sich ein Verhältnis von 60 % der Schüler, die aktuell einen Besuch durch den MSD erhalten haben, zu 40 % der Schüler, die aktuell noch keinen hatten, inklusive der Schüler, die sich unklar darüber sind.

Soll-Zustand

Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.

Kernaussagen

Abbildung 16 stellt die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Aktueller Kontakt zum MSD' dar. Der Soll-Zustand wurde nicht erhoben (vgl. 4.6.3).

Ist-Zustand
Gesamtbewertung: MSD-Betreuer ist 74 % bekannt, 23 % nicht bekannt; 3 % sind sich unklar darüber MSD-Besuch im Erhebungsjahr bei 60 % ja, 34 % nein, 5 % unklar <ul style="list-style-type: none">- mitunter häufiger Wechsel der Betreuer- zum Teil vielfältige Kontakte- Bedauern bzgl. ausbleibendem Kontakt
Soll-Zustand
Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.

Abbildung 16: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Aktueller Kontakt zum MSD'

Diskussion

Trotz der 75 % der Schüler, die ihren MSD-Betreuer kennen, fällt das Augenmerk auf die 25 % der Teilnehmer, die den MSD-Betreuer aktuell nicht kennen. Da Kontakt zum MSD besteht (Voraussetzung für die Teilnahme am Forschungsprojekt), ist davon auszugehen, dass der MSD in die Betreuung eingebunden ist, allerdings ohne Kenntnis des Schülers, was kritisch zu beleuchten ist: Das Bestreben, den Schüler in der Eigenverantwortlichkeit zu stärken (vgl. 3.3.3), setzt die Kenntnis der zuständigen MSD-Person und idealerweise eine Vertrauensbasis zu dieser voraus. Gleiches gilt dann, wenn der Schüler eigenaktiv den MSD in Anspruch nehmen möchte bzw. sollte (vgl. 5.4.3.2).

Diese Überlegungen beziehen sich ebenso auf den Sachverhalt, ob ein MSD-Besuch im laufenden Schuljahr der Erhebung (2011/12) stattgefunden hat. 40 % der Teilnehmer verneinen dies bzw. sind sich darüber unklar. Dies bedeutet, dass für diese Gruppe aktuell kein (erkennbarer) persönlicher Kontakt zum MSD besteht. Dabei müsste differenziert ermittelt werden, ob ggf. kein Bedarf besteht oder kein Unterstützungsangebot von Seiten des MSD gemacht wurde. Dies wurde aufgrund der Einstiegssituation in die Gruppendiskussion nicht vertieft behandelt. Bei einigen Schülern kommt es im weiteren Verlauf, z. B. hinsichtlich des Unterstützungsempfindens (vgl. 5.1.5), zur Sprache.

Trotz eines evtl. guten Zurechtkommens wird der persönliche Kontakt zum MSD vermisst (vgl. z. B. C11.2 m, 126). Dies belegt, dass auch für Schüler mit geringen akuten Problemen der MSD als Ansprechpartner wichtig ist. Insofern wäre auch in solchen Fällen ein persönlicher, d. h. direkter Kontakt mit dem Schüler einzurichten, damit dieser sich wahrgenommen fühlt und sich bei Bedarf der Unterstützung durch den MSD sicher sein kann. Dieser Aspekt spiegelt sich auch im nachfolgenden Bereich der Kontakthäufigkeit wider (vgl. 5.1.2).

Folgerungen

➤ **Kennen des MSD-Betreuers als Beratungs- und Unterstützungsgrundlage**

Eine Zuordnung der Person des MSD-Betreuers muss als Basis der Beratungs- und Unterstützungstätigkeit gesehen werden. Die Inanspruchnahme einer Beratung und die Akzeptanz von fachspezifischen Hinweisen setzen den Kontakt zum MSD-Berater voraus. Dabei ist die Kontaktaufnahme und Vorstellung zunächst per Brief, E-Mail, Telefonat o. Ä. denkbar, worauf ein persönlicher Kontakt dringend folgen sollte.

➤ **Wechsel des MSD-Betreuers vermeiden**

Aufgrund der eher vereinzelt Kontakte und damit einer erschwerten vertrauensbildenden Beratungstätigkeit ist ein Wechsel der zuständigen MSD-Person möglichst zu vermeiden. Sind Änderungen erforderlich, sollten diese zeitnah und verbindlich bekannt gemacht werden.

5.1.2 Kontakthäufigkeit

Auf die Kontakthäufigkeit kommen die Schüler meist von selbst zu sprechen, dabei erfolgen auch Vorschläge zur gewünschten Kontakthäufigkeit. Eine gezielte Beteiligung aller Teilnehmer an dieser Thematik erfolgt durch die subjektive Bewertung der bestehenden Kontakthäufigkeit (vgl. Ist-Zustand). Gleichzeitig werden dadurch weitere Diskussionsbeiträge, sowohl für den Ist- als auch für den Soll-Zustand, angeregt.

Ist- Zustand

Zunächst wird die Bewertung der Angemessenheit der Kontakthäufigkeit vorgestellt (zu den schülerorientierten Aussagen vgl. 4.6.3, Tabelle 10). Für die Gesamtgruppe der Teilnehmer ergibt sich folgendes Ergebnis (vgl. Tabelle 14):

Angemessene Kontakthäufigkeit						
Zutreffen:	gar nicht	kaum	teils, teils	überwiegend	voll	k. A.
Angaben in % (n = 73)	11	21	26	30	12	0

Tabelle 14: Bewertung der 'Angemessenen Kontakthäufigkeit'

Betrachtet man die beiden extremen Ausprägungen des Zutreffens 'voll' und 'gar nicht', so sind diese mit 12 % bzw. 11 % nahezu identisch, d.h. fast gleich viele Schüler halten die Kontaktfrequenz entweder für passend (12 %) oder – im Gegensatz dazu – für zu niedrig (11 %). Für weitere 30 % trifft die Angemessenheit überwiegend zu, d.h. sie scheinen mit der Kontakthäufigkeit zufrieden zu sein. Mit 26 % zeigt sich ein Viertel der Teilnehmer neutral

gegenüber dieser Aussage. Sie bewegen sich im Mittelfeld, so dass die Angemessenheit zum Teil gegeben, zum Teil nicht gegeben ist. Dass die Kontakthäufigkeit weitgehend zu gering ist, merken 21 % an.

Insgesamt ergibt sich eine Verteilung von gerundet 40 % positiver, 30 % neutraler und 30 % negativer Einschätzung der Angemessenheit der Kontakthäufigkeit. Dabei wählt jeweils ein Zehntel der Teilnehmer einen der beiden Extremwerte. Wie sich bei den anschließenden Ausführungen zum Ist- und Soll-Zustand zeigt, werden Beispiele und Gründe für einen mangelnden Kontakt häufiger formuliert als für einen zufriedenstellenden.

Wie spiegelt sich nun die (Un-)Zufriedenheit mit der Kontakthäufigkeit in den Beiträgen aus den Gruppen wider? Dazu liegen Aussagen von Teilnehmern vor, die die Situation entweder positiv oder negativ bewertet haben. Aus der Gruppe der Teilnehmer mit einer neutralen Bewertung liegen keine Äußerungen vor.

Positive Einschätzung

Einzelne Teilnehmer, die positiv von regelmäßigen Besuchen berichten, z. B. von zwei- bis dreimal im Jahr (vgl. z. B. A16.1 m, 35; B2.1 m, 269; B10.1 w, 63), halten diese Aussagen sehr allgemein. Ebenso Schüler, die angeben, dass der MSD nicht zu selten kommt (vgl. Gruppe 1, 429-433). Anders ist dies bei Schülern, die von einem mangelnden Kontakt sprechen, hierbei werden verschiedene Themenbereiche ersichtlich (vgl. weitere Ausführungen).

Negative Einschätzung

Der MSD kommt selten (vgl. z. B. D2.1 m, 268) oder gar nicht (vgl. z. B. C2.1 m, 237), mitunter auch dann nicht, wenn ein Termin vereinbart ist (vgl. D2.1 m, 172). Zum Teil bestehen große Abstände zwischen den Kontakten, z. B.:

Na ja, man hört schon einmal etwas, aber dann halt auch eine Zeit lang nichts mehr (A12.2 m, 155).

Mit zunehmender Jahrgangsstufe bzw. dem Wechsel an eine andere Schulart wird der Kontakt geringer. Dies schildert sowohl eine Schülerin über den Wechsel von einem Sonderpädagogischen Förderzentrum an eine Mittelschule (vgl. A6.3 w, 92), als auch Schüler mit einem Wechsel an eine Realschule (vgl. z. B. A14.2 w, 23) oder einem Wechsel an ein Gymnasium. Exemplarisch hierfür steht folgende Aussage:

Ich weiß auch, dass die MSD-Leute noch nicht bei mir waren. Also, ich glaube, dass die seit Anfang des Gymnasiums [jetzt 7. Klasse] nicht mehr bei mir waren. [...]. (C14.2 w, 33).

Eine geringe Besuchsfrequenz wird teilweise in direktem Zusammenhang mit einem mangelnden Nutzen der MSD-Unterstützung gesehen. Das bedeutet, dass mit geringem oder ausbleibendem Kontakt aus Sicht der Schüler keine Hilfe erwirkt werden kann. Dies kommt

in den folgenden drei Beispielen deutlich zum Ausdruck. Dabei stammen die Aussagen von Teilnehmern aus allen drei Altersgruppen:

Frau X, die hat mir geholfen, aber die neue [MSD-Lehrkraft], die hilft mir Null. Die ist noch nicht einmal gekommen (D9.1 m, 280).

Ja, auch mit Hörtest und so, aber der Kontakt wird eben immer weniger und dann hilft er mir auch nichts mehr (B6.3 w, 224).

Bei uns kommt er viel zu selten, um wirklich viel zu helfen (C5.2 w, 213).

Auf den angesprochenen Nutzen und die Hilfe der MSD-Betreuung wird in Kapitel 5.1.5 näher eingegangen.

Soll-Zustand

Überlegungen zum Zeitraum der Kontaktaufnahme, d. h. wann im Verlauf eines Schuljahres der MSD idealerweise kommen sollte, werden hauptsächlich in einer Gruppe (Gruppe 7) angestellt. Für zwei Teilnehmer wäre es zeitnah zu Schuljahresbeginn sinnvoll. Für einen der Schüler wäre das bereits „ungefähr eine Woche später“ (D7.1 w, 370) denkbar, für den anderen nicht unmittelbar am Schuljahresbeginn, d. h.:

Er soll schon [kommen], aber nicht gleich am ersten Schultag oder fünf Tage danach. (...) Das braucht er nicht. [...] Irgendwann, wenn das Schuljahr schon angefangen hat (C7.1 m, 354 und 356).

Ähnlich sieht dies eine weitere Teilnehmerin, die den Beginn des Schuljahres eigenständig versuchen möchte: „[...] Weil sonst/. Vielleicht habe ich ja auch gar keine Beschwerden!“ (A7.1 w, 360).

Eine Schülerin, die bisher keinen Kontakt im laufenden Schuljahr hatte, argumentiert aufgrund dessen:

Ich finde, für die letzten zwei, drei Wochen, da bringt es jetzt auch nichts mehr! Aber für die neue Schule, da vielleicht schon (A6.3 w, 230).

Gefragt nach den Wünschen hinsichtlich der Kontakthäufigkeit mit dem MSD zeichnet sich eine Gruppe von Schülern ab, die sich keine Änderung der Kontaktfrequenz wünscht, und eine, die sich sehr wohl eine Änderung wünscht. Die Gründe dafür sind unterschiedlicher Art. Teilnehmer, die sich einen häufigeren Kontakt wünschen, äußern u. a. Vorschläge zur Kontaktfrequenz.

Keine Änderung der Kontakthäufigkeit

Schüler, die sich mit der Kontaktfrequenz zufrieden geben, tun dies teilweise aus einer nicht weiter begründeten Haltung heraus, z. B. „[m]ir macht es eigentlich nichts aus. Mir ist es egal, wie oft er kommt“ (F5.2 w, 204), teilweise, weil es für ihre momentane Situation ausreichend

ist (vgl. z. B. B7.1 w, 315 und 317) oder sie gut in der Klasse zurechtkommen (vgl. A8.2 m, 160).

Eine Teilnehmerin gibt zu bedenken, dass der Kontakt zum MSD für sie ausreichend ist, es aber sein könnte, dass er für die Lehrkräfte nicht genügt. Auch überlegt sie, wie es für die Lehrer wäre, wenn der MSD gar nicht kommen würde (vgl. C16.1 w, 142). Somit beurteilt sie die Kontaktfrequenz weniger für sich selbst, sondern vielmehr im Hinblick auf die Lehrkräfte. Als passend erleben einige Schüler den MSD-Kontakt auch deshalb, weil sie ihn bei Bedarf auf Abruf einschalten können, z. B.:

Ja, ich meine, er kommt ja auch, wenn ich jetzt was möchte oder so, dann kommt er“ (B15.3 w, 234).

Von daher sehen sie keine Änderungsnotwendigkeit (vgl. auch C15.3 w, 231 ff.; Gruppe 13, 222-223).

Wie aus den Ausführungen zu einer passenden Kontaktfrequenz hervorgeht (s. o.), ist für einzelne Teilnehmer kein erhöhter Kontakt erforderlich (vgl. z. B. Gruppe 7, 310-312). Für zwei Teilnehmer hingegen ist ein umfangreicher Kontakt nicht vorstellbar, d. h. nicht gewünscht. Davon erachtet eine Schülerin eine regelmäßige Betreuung als „nervig“ in dem Sinne, „[d]ass er jede Woche kommt und mich immer abfragt [befragt]. Das habe ich nicht immer so gerne“ (A2.1 w, 250). Ideal erscheint für sie ein Besuch von ein- bis zweimal pro Monat (vgl. A2.1 w, 266), was dennoch einer häufigeren Kontaktfrequenz als der momentanen entspricht. Der andere Schüler „finde[t] es gut, dass er [der MSD] selten kommt“ (A16.1 m, 147), da er eine erhöhte Kontaktfrequenz als „peinlich“ vor seinen Mitschülern einstuft. Auf Nachfrage, ob durch eine erhöhte Besuchsfrequenz nicht eine gewisse Gewöhnung in der Klasse eintreten würde, äußert er:

Das finde ich nicht so ganz, weil das würde ja peinlicher, wenn er z. B. jede Woche zweimal kommt. Irgendwann sprechen mich die Kinder schon an, warum der so oft kommt (A16.1 m, 149).

Änderungen der Kontakthäufigkeit

Im Gegensatz dazu stehen Aussagen von Teilnehmern, die sich einen häufigeren Kontakt wünschen. Dabei variieren die Aussagen von eher zurückhaltenden Formulierungen, z. B. „[j]a, vielleicht, dass die mal wieder kommt. [...] in diesem Schuljahr oder im nächsten“ (F8.2 w, 184 ff.), bis hin zu eindeutigen Forderungen, wie sie im Weiteren dargestellt sind.

Um zu wissen, wer der aktuell zuständige MSD ist (vgl. z. B. D1.3 m, 447) bzw. um den Kontakt aufrecht zu erhalten, braucht es nach Meinung dieses Schülers einen intensiveren Kontakt:

Na, dass man halt einmal ein wenig häufiger etwas von denen hört. Weil (...), da ist er einmal da, dann ist er das ganze Jahr nicht mehr da und dann denkt man halt: 'Gibt es den jetzt noch?' Und dann taucht er mal wieder auf, dann ist er wieder weg. Ja, (...) könnte häufiger sein (A12.2 m, 217).

Unter dem Blickwinkel des Nutzens wird u. a. konstatiert: „Also, ich finde, das hilft eigentlich gut. Aber wenn er öfter kommt, das fände ich besser“ (B10.1 w, 181). Ebenso wünscht sich ein anderer Teilnehmer einen häufigeren Kontakt, damit Gespräche mit dem Lehrer geführt und ggf. Maßnahmen zur Verbesserung der Situation ergriffen werden können (vgl. C8.2 m, 180).

Das unterschiedliche Befinden über die Kontakthäufigkeit äußert sich auch hinsichtlich der Vorstellungen bzgl. einer idealen Kontaktfrequenz. In folgendem Beispiel würde ein Kontakt alle zwei Jahre genügen, wenn ein Klassenwechsel ansteht:

Nein, braucht er nicht. Halt so alle zwei Jahre, wenn man eine neue Klasse bekommt (D4.2 w, 224).

Eine ähnliche Zeitspanne von zwei oder sogar drei Jahren wird von einer weiteren Teilnehmerin genannt, die dabei auch vom Willen, es alleine zu schaffen, spricht (vgl. C14.2 w, 210).

Dass der MSD „wenigstens vielleicht einmal im Jahr vorbeischaute“, ist der Wunsch einer Schülerin (A6.3 w, 213). Eine weitere kommt inzwischen mit einem Besuch pro Jahr zurecht, erbittet allerdings vom MSD, dass er sich für Schüler, die einen erhöhten Bedarf haben, mehr Zeit nimmt (vgl. E5.2 w, 216). Ähnlich argumentiert eine Teilnehmerin, die sich für einen Besuchsrhythmus von zwei Mal pro Jahr ausspricht, „weil man dann Probleme, die mit der Zeit auftauchen, schnell lösen kann“ (C5.2 w, 322).

Der Vorschlag einer wöchentlichen Besuchsfrequenz erfolgt mehrmals. Die Hauptargumentation liegt zum einen darin zu schauen, „ob alles in Ordnung ist“ (E3.2 m, 367; F3.2 m, 368) oder „wie es in der Klasse läuft“ (C2.1 m, 329). Zum anderen soll durch die Präsenz des MSD ein nachhaltiges Bewusstsein bei Lehrern und Mitschülern erzielt werden:

Also, mir wär es ja lieber, wenn er jede Woche kommen würde. Weil so vergessen es die Lehrer oder Schüler und wenn da jede Woche einer drinsteht, dann merkst du ja: 'Oh, ja, wir haben da ja jemanden, der kommt nicht so gut zurecht!' (...) Zumindest ist es bei mir so in der Klasse (A15.3 w, 126).

Das nachfolgende Beispiel folgt einer ähnlichen Argumentation. Wenn das erforderliche Verständnis für die Situation des hörgeschädigten Schülers (auf Mitschüler- und/oder Lehrerseite) nicht gegeben ist, hält der Schüler eine hohe Besuchsfrequenz für notwendig:

Ich finde, er sollte so oft wie möglich kommen, da bin ich wieder bei meiner alten Meinung: Sofern es nicht alle verstanden haben, müsste er eigentlich immer kommen. So lange, bis es alle verstanden haben (C4.2 m, 226).

Gefragt nach dem Einsatz, den die Schüler selbst als MSD erbringen würden, äußern sie u. a.: „Mich oft um die betroffene Person kümmern!“ (H3.2 w, 370), oder auch, „viel öfter bei den Schülern vorbeischaun“ (B12.2 m, 375).

Dabei sei nochmals darauf verwiesen, dass die Einschätzungen und Wünsche zur Kontakthäufigkeit individuell verschieden aufgenommen werden, wie die vorausgegangenen Erläuterungen belegen. Den Zusammenhang von Unterstützungsbedarf und Kontakthäufigkeit reflektiert eine Teilnehmerin wie folgt:

Ah, doch, es kommt darauf an. (...) Wenn man Hilfe braucht, denke ich schon, dass er [der MSD] viel zu selten kommt. Aber wenn man keine Hilfe braucht, dann ist es natürlich nicht so (C1.3 w, 343).

Kernaussagen

Im Folgenden werden die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zur 'Kontakthäufigkeit' wiedergegeben (vgl. Abbildung 17).

Ist-Zustand
<p>Gesamtbewertung: 40 % positiv, 30 % neutral und 30 % negativ</p> <p>Positive Einschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> - individuelle Besuchsfrequenz ist zufriedenstellend - MSD kommt regelmäßig <p>Negative Einschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> - MSD kommt zu selten oder gar nicht - Besuchsabstände sind zu groß - Kontakt wird mit zunehmender Jahrgangsstufe geringer - Kontakt wird mit Wechsel der Schulart geringer - geringer Kontakt verursacht mangelnden Nutzen
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - zeitnaher, aber nicht zu früher Besuch im neuen Schuljahr <p>Keine Änderung der Kontakthäufigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - nicht erforderlich, wenn für aktuelle Situation passend bzw. wenn auf Abruf bereit - nicht erwünscht, da ggf. Peinlichkeits- oder Genervtheitsempfinden <p>Änderung der Kontakthäufigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - generell mehr Kontakt als bisher - schnelleres Eingreifen ermöglichen - jahresweiser Kontakt, z. B. bei neuen Klassen - wöchentlicher Kontakt, um Nachhaltigkeit zu bewirken - so oft wie möglich, auch im Sinne von „sich kümmern“ - Häufigkeit von individueller Bedarfslage abhängig

Abbildung 17: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Kontakthäufigkeit'

Diskussion

Die Thematik der Kontakthäufigkeit erweist sich sowohl im Ist- als auch im Soll-Zustand als eine überaus individuelle Angelegenheit, was anhand der unterschiedlichen Erfahrungen und

Vorstellungen deutlich wird. Aufgrund der Freiwilligkeit der Beiträge kann keine umfassende Gegenüberstellung der einzelnen Aussagen im Ist- und Soll-Zustand erfolgen. Dennoch lässt sich in einzelnen Fällen nachweisen (vgl. z.B. A12.2 m, 155), dass Schüler mit einer nicht zufriedenstellenden Kontakthäufigkeit eine Änderung wünschen. Immerhin zeigen sich bei der Gesamtbewertung der Angemessenheit rund 30 % unzufrieden und weitere 30 % neutral, was bedeutet, dass sie zum Teil zufrieden, zum Teil unzufrieden mit der Kontakthäufigkeit sind. Die Wünsche zur Kontaktfrequenz weisen eine deutliche Spannbreite auf, von jährlichen bis hin zu wöchentlichen Kontakten, wobei alle Ausprägungen stets inhaltlich begründet werden (vgl. Soll-Zustand). Für einige Teilnehmer ist es z.B. zufriedenstellend, wenn der MSD bei Bedarf, d. h. auf Abruf zur Verfügung steht. Dies setzt allerdings eine aktive Kontakttierung des MSD voraus (vgl. 5.4.3.2). Interessant erscheint, dass mit zunehmender Jahrgangsstufe oder einem Schulwechsel die Kontaktfrequenz abnimmt. Hierzu lassen sich verschiedene Vermutungen anstellen: Zum einen könnten die Schüler bereits stärker in die Eigenverantwortung genommen werden, zum anderen könnten bestimmte Anliegen, z.B. Regelungen zum Nachteilsausgleich, auf schriftlichem Wege erfolgen. Ein weiterer Grund könnte auch darin liegen, dass den Schülern mit einem Schulwechsel ein inzwischen eigenständiges Zurechtkommen zugeschrieben wird und die Ressourcen ggf. auf jüngere bzw. neu erfasste Schüler verteilt werden.

Abgesehen davon wird konstatiert, dass mit mangelndem bzw. ausbleibendem Kontakt kein Nutzen der MSD-Betreuung mehr verzeichnet werden kann (vgl. dazu 5.1.5.2).

Zu denken gibt der Fall, in dem kein erhöhter Kontakt gewünscht wird, da ein Peinlichkeitsempfinden geäußert wird (vgl. A16.1 m, 149). Hier wäre mit allen an der Beratung Beteiligten zu eruieren, welche Alternativmöglichkeiten bestehen bzw. wie der Schüler im Umgang mit seiner Hörschädigung und damit auch mit dem Beratungsdienst gestärkt werden könnte.

Aufgrund entwicklungspsychologischer Prozesse (z.B. Pubertät) würden sich altersspezifische Tendenzen in den Wünschen nach Kontakthäufigkeit vermuten lassen. Dies kann anhand dieser Ergebnisse nicht aufgezeigt werden, da sich vergleichbare Aussagen in verschiedenen Altersgruppen wiederfinden.

Der Wunsch nach einem zeitnahen, aber nicht allzu frühen Besuch im Schuljahr verweist zum einen darauf, dass die Schüler zunächst erste Erfahrungen im Unterricht sammeln möchten, um feststellen zu können, ob „Beschwerden“ (vgl. A7.1 w, 360) vorliegen. Zum anderen möchten manche Schüler das Schuljahr zunächst eigenständig beginnen und es 'selbst versuchen'.

Dass ein (Erst-)Besuch zum Ende des Schuljahres als wenig hilfreich erachtet wird (vgl. A6.3 w, 230), ist uneingeschränkt nachvollziehbar und untermauert das o.g. Anliegen eines MSD-Besuchs kurz nach Schuljahresbeginn.

Folgerungen

➤ **Individuelle Bedürfnisse zur Kontakthäufigkeit klären**

Die extrem unterschiedlichen Ergebnisse zur Kontakthäufigkeit geben Anlass, dies unbedingt mit dem jeweiligen Schüler individuell zu klären. Dabei sollten die jeweiligen Vorstellungen begründet sein. Gleichzeitig können Notwendigkeit oder mögliche Grenzen von MSD-Seite aufgezeigt werden. Beides kann zur Klarheit und ggf. zur Entlastung der Kontakthäufigkeit beitragen.

➤ **Vorausschauende Planung für den Schuljahresverlauf**

Der Wunsch eines zeitnahen Besuchs nach Schuljahresbeginn ist inhaltlich begründet sinnvoll. Da dies die zeitlichen Kapazitäten eines MSD-Betreuers übersteigen kann, sollte eine vorausschauende Planung erfolgen, die zumeist am Beratungsanlass ausgerichtet sein wird. So werden Erstgespräche Vorrang haben, ebenso wie Anliegen mit zeitlichen Fristen (z.B. Beantragung von Nachteilsausgleich oder Budgetstunden). Die Herausforderung, den Anforderungen gerecht zu werden, wird dennoch bestehen bleiben.

➤ **MSD-Kontakte für Schüler transparent machen**

Da die unterschiedlichen MSD-Kontakte (z.B. mit Lehrern, Schulleitung oder Aufsichtsbehörden) für die Schüler nicht immer ersichtlich sind, fühlen sie sich mitunter vernachlässigt. Um dem entgegenzuwirken, sollten die Kontakte transparent gemacht werden. Denkbar wäre es, die Kontakte im Jahresverlauf aufzuzeigen, z.B. in Form einer Terminübersicht. Inhaltlich könnten die getroffenen Maßnahmen im Gespräch mit dem Schüler erläutert werden, um das Wirken des MSD im Hintergrund nachvollziehbar zu machen.

5.1.3 Kontaktformen

Welche Kontaktformen mit dem MSD erleben die Schüler und welche Art des Kontakts wünschen sie sich? Darauf wird in diesem Kapitel eingegangen. Zur Skizzierung des Ist-Zustandes können sowohl Ergebnisse aus dem Kurzfragebogen, als auch Beiträge aus den Gruppendiskussionen herangezogen werden. Dabei zeigt sich, dass diese sehr vielfältig sind (vgl. Tabelle 15).

Ist-Zustand

Betrachtet man die Kontaktgestaltung auf Grundlage der Angaben im Kurzfragebogen (vgl. Tabelle 6, Frage 5), stellt aus Sicht der Schüler der Besuch an der Schule die haupt-

sächliche Kontaktform mit dem MSD dar (40%), gefolgt vom telefonischen Kontakt mit Mutter oder Vater (30%). Noch vor dem telefonischen Kontakt mit dem Lehrer steht nach Einschätzung der Schüler ein Besuch der Eltern zuhause (15%). Ein Besuch des Schülers zuhause findet allerdings nur in wenigen Fällen statt (4%), ebenso wie ein telefonischer Kontakt mit dem Schüler (3%), (vgl. Abbildung 18). Die Hauptgesprächspartner des MSD sind nach Meinung der Schüler die Eltern (45%, davon 39% Mutter, 6% Vater), gefolgt vom Lehrer (30%) und dem Schüler selbst (24%). Ein Schüler gibt an, dies nicht zu wissen (1%), (vgl. Abbildung 19). Dabei gilt es zu beachten, dass bei diesen Angaben Mehrfachnennungen möglich waren.

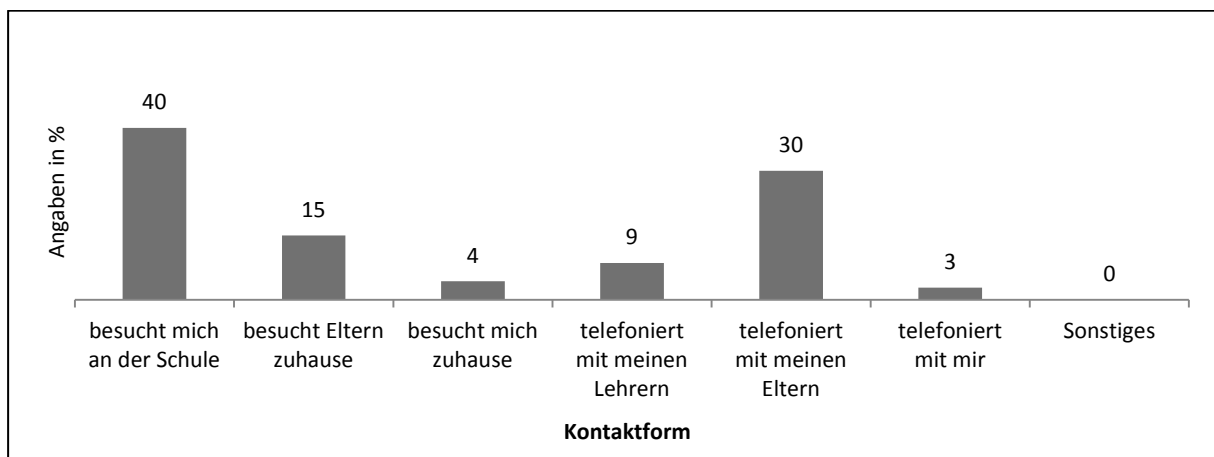


Abbildung 18: Kontaktformen des MSD

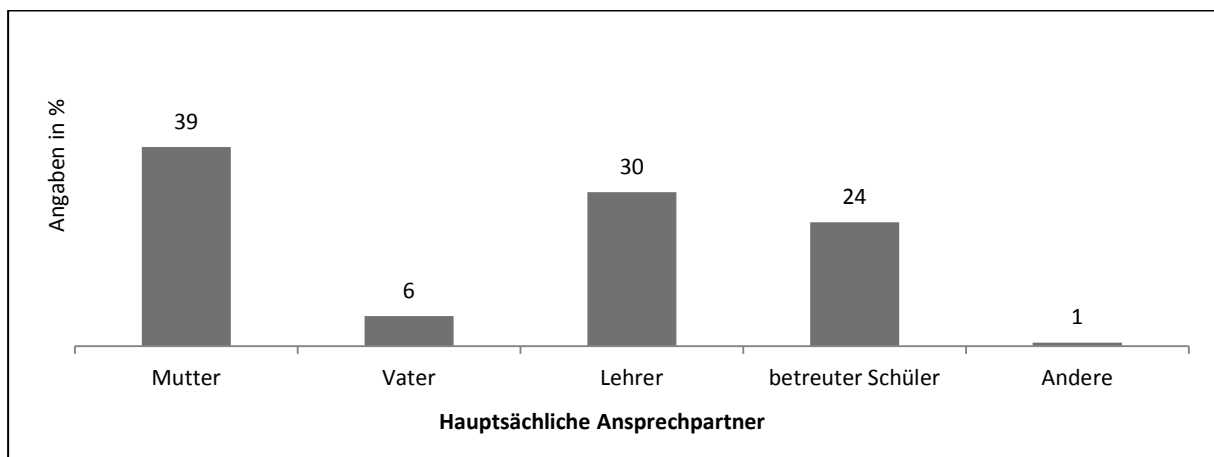


Abbildung 19: Hauptsächlicher Ansprechpartner des MSD

Aus den Gruppendiskussionen geht ebenfalls hervor, dass die Teilnehmer verschiedene Kontaktformen des MSD erleben, wozu sie vereinzelt inhaltliche Angaben machen. Sie nennen Eltern-, Lehrer- und Schülergespräche ebenso wie Gespräche mit mehreren Kontaktpersonen. Dabei kann der Kontakt per Brief, Telefon, durch Haus- oder Schulbesuche (auch Hospitationen) erfolgen. Teilweise sehen die Schüler, dass der MSD Kontakt zu mehreren Personen unterhält, indem er die verschiedenen Beteiligten aufsucht und ggf. vernetzt oder

gemeinsame Gespräche führt. So erfahren einige Schüler eine umfassende Kontaktpflege durch den MSD, d.h. der MSD kontaktiert mehrere Beteiligte und nutzt verschiedene Kontaktformen und liefert somit ein ganzes 'Kontakt-Paket'.

Ein Überblick zu den bereits erfahrenen Kontaktformen, belegt anhand paraphrasierter Aussagen aus den Gruppendiskussionen, wird mittels Tabelle 15 gegeben.

Kontaktform	Umsetzung	Beiträge aus Gruppendiskussionen (paraphrasiert)
Elterngespräch	generell	MSD hat mit der Mutter gesprochen (vgl. z. B. B10.1 w, 76) Mutter vermittelt, ob Kind auch mit MSD sprechen möchte (vgl. A13.2 m, 19)
	Hausbesuch: ohne Schüler mit Schüler	MSD kommt auch nach Hause (vgl. z. B. C10.1 w, 72) MSD besucht Eltern, während Kind in der Schule ist (vgl. z. B. B10.1 w, 74) gemeinsames Gespräch, wie Situation in der Schule verbessert werden kann, z. B. laute Klasse (vgl. G3.2 w, 63) oder Sitzplatz (vgl. D13.2 m, 53)
	telefonischer Kontakt	Nachfrage bzgl. Wohlbefinden des Schülers, 2-3 mal pro Jahr (vgl. B6.3 w, 222; C15.3 w, 231) Nachbesprechung mit Eltern, z. B. nach Hospitation, per Telefon (vgl. A16.1 m, 42 und 44)
Schülergespräch	generell	nahezu in allen Gruppen finden sich Bestätigungen, dass Schülergespräche stattfinden (inhaltliche Erläuterungen vgl. 5.1.4.3)
	Hausbesuch	in Verbindung mit einem Elterngespräch (s. o.) Besonderheit einer Schülerin, dass privater Kontakt zur MSD-Betreuerin besteht, daher verstärkt Gesprächsmöglichkeiten zuhause/privat (vgl. C16.1 w, 31)
	telefonischer Kontakt	durch Klärung des Befindens in einem Telefonat ist ein MSD-Besuch meist nicht erforderlich (vgl. A11.2 m, 39) Schüler hat zusätzlich zu MSD-Besuchen auch telefonischen Kontakt (vgl. B13.2 m, 23)
	schriftlicher Kontakt	Briefkontakt seitens des MSD; kein persönlicher Kontakt zum Schüler (vgl. A12.2 m, 11; vgl. auch 5.1.1)
	kein Schülergespräch	Schüler hatten Gespräche mit dem MSD, aber nicht im aktuellen Schuljahr (vgl. z. B. F5.2 w, 52; C5.2 w, 57), z. T. 2-3 Jahre zurückliegend (vgl. z. B. D6.3 w, 221) Schüler hatten nur „[e]inmal, ganz kurz“ (A16.1 m, 46) oder „kein wirkliches Gespräch“ (A13.2 m, 260) mit dem MSD ausbleibendes Gespräch wird als „irgendwie komisch“ empfunden (vgl. B16.1 w, 22-29)
Lehrergespräch		teilweise führt MSD nur Lehrergespräche (vgl. z. B. G3.2 w, 61; D5.2 w, 50) teilweise in Verbindung mit einem Schülergespräch (vgl. z. B. C5.2 w, 57) mitunter wird der Schüler über das Lehrergespräch informiert (vgl. z. B. D14.2 w, 17) gelegentliche Besuche um zu sehen, „ob alles passt“ und um (neue) Lehrer zu informieren (vgl. C6.3 m, 15)
Hospitationen		Unterrichtsmitschau durch MSD-Betreuer, teilweise mit Schülerkontakt (vgl. z. B. B15.3 w, 203), teilweise ohne (vgl. A16.1 m, 39 und 42; B16.1 w, 21)
'Kontakt-Pakete'	mehrere Kontaktpersonen und Kontaktformen:	MSD spricht (nacheinander) mit Lehrer(n), Eltern und Schüler (vgl. z. B. C9.1 m, 24); führt Haus- und Schulbesuche (auch Hospitationen) durch (vgl. z. B. B2.1 m, 73; D11.2 m, 37; D13.2 m, 26) MSD beruft runden Tisch ein, z. B. mit Eltern, Lehrer(n) der abgebenden und aufnehmenden Schule und behandelndem Arzt (vgl. A6.3 w, 226)

Tabelle 15: Übersicht mit paraphrasierten Inhalten zu bereits erfahrenen Kontaktformen mit dem MSD

Es bestätigt sich, dass die unterschiedlichen Kontaktformen, wie sie aus dem Aufgabenprofil des MSD ableitbar sind (vgl. 3.2), Anwendung finden. Allerdings sind hierbei die sehr unterschiedlichen Ausprägungen zu berücksichtigen, die aus den Beiträgen der Gruppendiskussion hervorgehen.

Soll-Zustand

Ergänzend zu den Kontaktformen, wie sie von den Schülern bereits erfahren werden, folgt im Weiteren die Darstellung der Wünsche und Anliegen, welche die Schüler hinsichtlich 'Kontaktformen' äußern.

Die Notwendigkeit eines Schülergesprächs wird über viele Gruppen hinweg deutlich zum Ausdruck gebracht. Versetzen sich die Schüler in die Rolle des MSD, formulieren sie mit leichten Nuancen wiederkehrend den gleichen Inhalt: Demnach ist es den Schülern wichtig, dass der MSD ein Gespräch mit ihnen führt. Dies belegen folgende Beiträge:

Ein Gespräch mit dem Schüler führen (B14.2 w, 335).

Ein ruhiges Gespräch mit dem Schüler machen (D14.2 w, 340).

Mit ihm [dem hörgeschädigten Kind] reden (B2.1 m, 485).

Mit dem Kind selbst reden, nicht nur mit den Eltern (H3.2 w, 371).

Mit ihm alleine reden (B11.2 m, 278).

Und direkt aus Sicht des Schülers formuliert: „Mit mir [H.i.O.] reden“ (B16.1 w, 349). Begründet wird dies in folgenden Beispielen u. a. damit, dass doch sie, die Schüler, die eigentlichen Ansprechpartner des MSD sind:

Das ist ja wichtig, dass er mit uns spricht, weil wir sind doch die Beteiligten. (gemeinsames Lachen, zustimmend) (A11.2 m, 158).

Nicht nur mit Lehrern und Eltern sprechen, sondern auch das Kind fragen, ob es auch etwas sagen möchte (C16.1 w, 373).

Bei einigen Schülern äußert sich darin der klare Wunsch nach Einbindung in den Beratungsprozess. Dazu ein weiteres Beispiel:

Ja, auf alle Fälle! Weil es geht ja um mich, wie ich das sehe, wie ich mich fühle. (...) Da wäre es ja schon wichtig, dass er sich mit MIR unterhält und meine Meinung wissen will, was ich dazu sage, zu den ganzen Sachen (A15.3 w, 275).

Dem stimmen auch andere Teilnehmer zu (vgl. z.B. D15.3 m, 282), die bisher kaum Schülergespräche hatten:

Was ja aber manchmal wirklich besser wäre, dass die das dann an die Lehrer weiter geben könnten, dass die uns vielleicht mal eine halbe Stunde vom Unterricht rausziehen und mit UNS darüber reden. Also, nicht nur mit den Lehrern/. Oder mit den Lehrern UND uns irgendwo rausgehen und reden (D14.2 w, 35).

Die Bewertung und Kommentierung des Eingebunden-Seins wird nicht an dieser Stelle, sondern in Kapitel 5.1.5.1 dargelegt.

Die angesprochene Kombination von Lehrer- und Schülergespräch wird auch anderweitig genannt (vgl. z. B. D13.2 m, 359).

„Die Eltern informieren“, wünscht sich ein Schüler (A13.2 m, 353) auch weiterhin. Er gab 'Elterngespräch' bei den Schilderungen des Ist-Zustandes als eine bereits bestehende Kontaktform an. Andere Schüler fordern, sowohl mit den Eltern als auch mit den Lehrern zu sprechen (vgl. z. B. D2.1 m, 489).

Der Wunsch nach einem Hausbesuch durch den MSD ist in zwei Gruppen (Gruppe 12 und 16) Thema und wird von den Teilnehmern unterschiedlich gesehen. Thematisiert wird dies im Rahmen von Alternativen zum herkömmlichen Schulbesuch und evtl. Schwierigkeiten damit am Schulvormittag (vgl. 5.1.4.2). Bei Teilnehmern der Gruppe 16 (vgl. z. B. 16.1 w, 191) wird der Vorteil eines Hausbesuchs darin gesehen, dass der MSD dann mehr Zeit für sie hätte als in der Schule:

Ja, wenn er halt nach Hause kommen würde und dann erzähle ICH ihm, was den ganzen Schultag passiert ist (A16.1 m, 188).

Dies ist insofern eine hervorzuhebende Äußerung, als dieser Schüler zunächst erwähnt hatte, dass auch alternative Gesprächsmöglichkeiten wenig attraktiv für ihn seien, da er sich „nie gerne unterhalte“ (A16.1 m, 54).

Teilnehmer der Gruppe 12 möchten einen Hausbesuch „nicht unbedingt“ (vgl. z. B. C12.2 w, 236), was ein Schüler wie folgt begründet:

Ja, ich würde es akzeptieren, aber wenn es schon in der Schule geht! Weil dann kann dieser MSD-Betreuer auch gleich noch ein bisschen mit den Lehrern reden und das Zeug da/. Sie [die Betreuerin] hat da immer (...) so einen Text dabei gehabt wo es, glaube ich, um das Zeug da ging wie mit dieser Verlängerung. Und das gibt sie ja immer gerne an alle Lehrer, dass die auch JA Bescheid wissen, mit vielen Gründen und ja/. Da will ich auch, dass (...) es in der Schule ist (B12.2 m, 234).

Somit wird der Vorteil bei einem Schulbesuch darin gesehen, dass zugleich das Gespräch mit dem Lehrer gesucht werden kann, um z. B. für den Schüler aktualisierte Regelungen zum Nachteilsausgleich zu besprechen.

Die Möglichkeit der Unterrichtsmitschau, ggf. mit anschließender Besprechung mit Lehrern, Eltern und „[m]it mir auch ein bisschen“ (D2.1 m, 258) sehen einige Schüler als geeignet an. So würde auch folgende Schülerin, in der Rolle der MSD-Betreuerin, eine Hospitation vornehmen, d. h. „[m]ich während dem Unterricht hin(ein)setzen und Notizen schreiben, wie es dem Kind geht“ (B16.1 w, 371). Bei der Schülerin werden bereits Hospitationen seitens des MSD durchgeführt, allerdings ohne weiteren Kontakt zu ihr (vgl. Ist-Zustand).

Ein anderer Teilnehmer erachtet die Verbindung von Lehrergespräch und Hospitation als sinnvoll, damit sich der MSD vom Unterricht und dem Zurechtkommen des Schülers ein Bild machen kann:

Dann würde ich sagen, dass die Lehrerin erklärt, wie das im Unterricht abläuft und dann sagt der MSD, ob das gut ist oder schlecht ist. (...) Und dann schaut er auch mal zu, wie das dann im Unterricht klappt. Wie ich mich da zurechtfinde und so/. (C2.1 m, 260).

Das Lehrergespräch, d. h. dass grundsätzlich ein Kontakt zu den Lehrkräften hergestellt und mit ihnen gesprochen wird, ist für verschiedene Schüler ein Anliegen (vgl. z. B. C6.3 m, 323; B13.2 m, 356). Der Wunsch einer Schülerin, speziell mit der Englisch-Lehrerin zu sprechen, (vgl. D14.2 w, 312) lässt fach- oder personenbezogene Schwierigkeiten vermuten.

Zum Thema 'Lehrergespräch' erklären einige Schüler, dass sich der MSD-Betreuer mittels dieser Gespräche Informationen über den aktuellen Stand des Schülers einholen sollte und ob z. B. Vereinbarungen wie besprochen umgesetzt werden (vgl. z. B. A6.3 w, 213). Auch für den Fall, dass Besonderheiten o. Ä. beim Schüler auffallen, sollte der MSD darüber informiert sein, um ggf. entgegenwirken zu können, so das Anliegen der folgenden beiden Teilnehmer:

Ich meine, weil es kann auch sein, dass dem Lehrer auch was auffällt am Verhalten vom Schüler und (...) (unv.), dass der MSD-Betreuer sich vielleicht mal darüber informiert, ob es irgendwie Auffälligkeiten gibt (C1.3 w, 224).

[...] Aber er [der MSD] sollte schon informiert sein, weil, wenn es jetzt irgendwelche Schwankungen gibt, dass irgendwas total daneben geht und er weiß nichts davon, dann wäre es auch schlecht (D1.3 m, 449).

Teilweise wird mit dem Aspekt 'Lehrergespräch' auch der Wunsch nach Aufklärung der Lehrkräfte über die Hörschädigung verbunden, wie dieser Beitrag zeigt:

Ok, also, sie [die MSD-Betreuerin] hat auch viel zur Demonstration für Lehrer. Und einfach mal ein, zwei Stunden mit den Lehrern reden: 'Wie macht sie sich oder er sich?' Und auch einfach mal zeigen, wie es ist, schlecht zu hören (E1.3 w, 272).

Anliegen bzgl. der Aufklärung der Lehrkräfte über die vorliegende Hörschädigung durch den MSD werden eingehend unter 5.2.5.1 behandelt.

Im Rahmen von Lehrergesprächen wird ebenfalls die Einbindung des betroffenen Schülers vorgeschlagen. Dies unterstreicht die eingangs konstatierte Notwendigkeit eines Schülergesprächs, wie folgende Beiträge belegen:

Ja, da würde ich erst einmal dem Lehrer Bescheid sagen, dass ich da bin und dann würde ich erst einmal mit dem Schüler sprechen. Und mit den Informationen vom Schüler würde ich weiter zum Lehrer gehen. (...) Und wenn es dann noch Schwierigkeiten gibt, dann würde ich den Lehrer UND den Schüler zusammennehmen (D14.2 w, 267).

In ähnlicher Weise würde dieser Teilnehmer vorgehen, d. h.:

Als erstes das Kind befragen, danach den Lehrer und das Kind und am Schluss nur noch den Lehrer (D9.1 m, 408).

Dies weist bereits darauf hin, dass einige Schüler eine umfassende Kontaktgestaltung favorisieren (vgl. z.B. C8.2 m, 325), die nach Möglichkeit mehrere Beteiligte berücksichtigt (vgl. Ist-Zustand, ‚Kontakt-Pakete‘). Teilweise ist daran der Wunsch geknüpft, alle Beteiligten „aufzuklären“ (vgl. z.B. A8.2 m, 322; E8.2 w, 331). Als Beispiel für eine umfassende und handlungsweisende Kontaktgestaltung steht folgende Aussage:

Wenn er öfter kommen würde und auch mit dem Lehrer sprechen würde, was gerade in der Klasse so los ist. Und auch mit mir sprechen und es regeln könnte, dass das (...) oder was für das Hören besser ist (C8.2 m, 180).

Für diesen Schüler gestaltet sich der Kontakt zum MSD dann optimal, wenn häufigere Besuche stattfinden, bei denen die Informationsgewinnung durch ein Lehrer- und ein Schülergespräch erfolgt und Maßnahmen zur Verbesserung der Situation des hörgeschädigten Schülers ergriffen werden, was einer ganzheitlichen Vorgehensweise nahe kommt.

Kernaussagen

Abbildung 20 gibt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu erfahrenen und gewünschten 'Kontaktformen' wieder.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Kontaktformen sind bekannt: Eltern-, Lehrer- und Schülergespräch; Hausbesuche und Schulbesuche mit Hospitationen - verschiedene Kontaktmodi bestehen: mündlich, schriftlich oder persönlich - Kontakte mit mehreren Beteiligten: sukzessive oder parallel - Ausprägungen sind individuell unterschiedlich (vgl. Tabelle 15)
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Notwendigkeit eines Schülergesprächs - Einbindung des hörgeschädigten Schülers als unmittelbar Betroffener - Einbindung des hörgeschädigten Schülers bzgl. Lehrergesprächen (s. o.) - Elterngespräche zu deren Information - Lehrergespräch zur Einholen von Informationen zum Schüler - Aufklärung und Sensibilisierung der Lehrer - Hospitationen als sinnvoll und nützlich erachtet - Hausbesuche teils erwünscht, teils nicht erwünscht - Kontakt mit mehreren bzw. allen Beteiligten - umfassende und ganzheitliche Kontaktgestaltung

Abbildung 20: Kernaussagen zu 'Kontaktformen'

Diskussion

Es sind verschiedenartige Kontaktformen bekannt und werden ebenso gewünscht. Sowohl mit einzelnen an der Integrations-/Inklusionssituation beteiligten Personen (z. B. Eltern, Lehrer, Schüler), als auch mit allen Beteiligten, entweder sukzessive oder parallel im Gespräch. Die geschilderten Ausprägungen der Kontaktformen sind auch dadurch bestimmt, ob der Schüler selbst in Kontakt mit dem MSD steht und ob er von den verschiedenen Kontakten des MSD erfährt, um dieses als bekannt bzw. erlebt schildern zu können.

Aus den Angaben des Kurzfragebogens geht hervor, dass die hauptsächliche Kontaktform ein Besuch an der Schule ist und die hauptsächlichen Kontaktpersonen die Eltern sind. Zu letzteren liegen kaum Beiträge aus den Gruppendiskussionen vor. Aufgrund der Freiwilligkeit der Beiträge kann kein weiterer Schluss daraus gezogen werden. Ebenso wird im Ist-Zustand die Bedeutsamkeit des Schülergesprächs kaum erwähnt, im Soll-Zustand hingegen sehr. Die Einbindung des hörgeschädigten Schülers als unmittelbar Betroffener wird von Teilnehmern aus allen drei Altersgruppen als erforderlich angesehen (vgl. Soll-Zustand). Die naheliegende Vermutung, dies könnte erst für Schüler der mittleren oder oberen Jahrgangsstufen von Bedeutung sein, trifft somit nicht zu. Einige Beiträge beschreiben eine umfassende und ganzheitliche Vorgehensweise, unter Einbindung aller Beteiligten, als wünschenswert.

Aufgrund der Vielfältigkeit der Kontaktformen, der individuellen Erfahrungen und Wünsche kann nur im Einzelfall geklärt werden, was als ideal erachtet wird. Die Bandbreite als solche gilt es zu erhalten, da verschiedenste Möglichkeiten als erfahren oder als erwünscht angeführt werden und darüber hinaus zum Aufgabenprofil des MSD gehören (sollten).

Folgerungen

➤ **Repertoire an Kontaktformen erhalten bzw. erweitern**

Aufgrund der Vielzahl an Kontaktpersonen, der teilweise eingeschränkten Erreichbarkeit und der unterschiedlichen Befindlichkeiten darüber sollte das umfassende Repertoire an Kontaktformen und Möglichkeiten uneingeschränkt erhalten bleiben. Im Hinblick auf den Schülerkontakt wäre dieses um schüleradäquate Kontaktformen (z. B. Chat, E-Mail, SMS) zu erweitern.

➤ **Bedeutsamkeit eines Schülergesprächs anerkennen**

Das von mehreren Teilnehmern als bedeutsam herausgestellte Schülergespräch sollte im Rahmen der MSD-Betreuung eine entsprechende Anerkennung und infolgedessen eine praktische Umsetzung durch den MSD erfahren.

5.1.4 Gestaltung des Schülerkontakts

Der Kontakt zum betroffenen Schüler hat sich aus den vorangegangenen Ausführungen als bedeutsam erwiesen. Dabei kann der Schülerkontakt Teil eines Besuchs in der Klasse sein oder in Form eines eigenen Schülergesprächs erfolgen. Wie das Auftreten des MSD in der Klasse wahrgenommen wird, ist Gegenstand des ersten Unterkapitels. Hierzu wird im Ist-Zustand die Bewertung des Peinlichkeitsempfindens vorangestellt und erläutert. Im Anschluss daran folgen die Unterkapitel zu Organisation und Durchführung eines Schülergesprächs sowie zu möglichen Inhalten.

5.1.4.1 Auftreten des MSD in der Klasse

Ein Besuch des MSD in der Klasse ist in der Regel in zwei Fällen gegeben: Zum einen erfolgen Unterrichtshospitationen, um die Situation des Schülers in der Klasse und im Unterricht einschätzen zu können (vgl. 3.2.1), zum anderen kann eine Aufklärung und Information der Mitschüler zum Thema Hören und Hörschädigung in Form einer sog. Integrationsstunde (vgl. WEIß 2005) stattfinden. Bei den Schilderungen des Ist-Zustandes nehmen die Schüler in erster Linie Bezug auf Hospitationssituationen, bei den Schilderungen zum Soll-Zustand auch auf die Durchführung von Integrationsstunden.

Ist-Zustand

In Zusammenhang mit der Kontaktgestaltung ist zunächst die Bewertung des Peinlichkeitsempfindens hinsichtlich eines MSD-Besuchs in der Schule bzw. in der Klasse von Interesse (vgl. 4.6.3, Exkurs Baustein 2). Dabei ergibt sich folgende Verteilung (vgl. Tabelle 16):

Kein Peinlichkeitsempfinden bzgl. MSD-Besuch						
Zutreffen:	gar nicht	kaum	teils, teils	überwiegend	voll	k. A.
Angaben in % (n = 73)	1	7	21	48	23	0

Tabelle 16: Bewertung kein Peinlichkeitsempfinden bei einem MSD-Besuch zu erleben

Dass kein Peinlichkeitsempfinden vorliegt, trifft für 23 % der Teilnehmer voll und für weitere 48 % überwiegend zu. 21 % entscheiden sich für ‚teils, teils‘, d.h. für diese Gruppe kann es MSD-Besuchssituationen geben, die sie mal als unangenehm, mal nicht als unangenehm erleben. Für 7 % der Teilnehmer kommt kein Peinlichkeitserleben kaum und für 1 % gar nicht vor, d.h. für diese Gruppe von zusammengefasst 8 % sind die Besuche des MSD mit peinlichem Empfinden verbunden. In einigen Fällen werden in der Gruppendiskussion Gründe für die Negativausprägungen erläutert, was – wie bei allen Extremwerten – von besonderem Interesse ist.

Insgesamt zeigt sich mit 71 % ein positives Bild dahingehend, dass die Schüler einen MSD-Besuch nicht als peinlich empfinden. Trotzdem bleiben 21 %, für die sich die Situation unterschiedlich gestalten kann, und weitere 8 % mit einer negativen Einschätzung.

Im Folgenden nun Beiträge aus den Gruppendiskussionen, die das unterschiedliche Auftreten von MSD-Betreuern und die Wahrnehmung dessen durch die Schüler veranschaulichen.

Es liegen sowohl Beispiele für ein 'offenes' als auch für ein 'verdecktes' Auftreten des MSD vor. Tritt der MSD 'inkognito' auf, kann dies von MSD-Seite so eingeführt oder aber durch die

Einstellung des Schülers zu MSD-Kontakten bedingt sein, z. B. aufgrund des zuvor angeführten Peinlichkeitsempfindens.

Zunächst zu einer Art ‚halboffenem‘ Auftreten: Eine Teilnehmerin schildert, dass deren Klassenlehrerin den Besuch des MSD für die Schülerin gegenüber der Klasse ankündigt, aber keine genaueren Ausführungen dazu macht (vgl. B16.1 w, 70).

Im Gegensatz dazu ist das Auftreten der MSD-Betreuerin einer weiteren Teilnehmerin der gleichen Diskussionsgruppe sehr offen. Sie geht während ihres Besuchs auch aktiv auf die Mitschüler zu:

Aber in der Schule, die läuft dann auch mal zwischen den Reihen und spricht auch mit den anderen Kindern mal (C16.1 w, 68).

Ein ebenfalls bewusst offenes, in diesem Fall aber auf den hörgeschädigten Schüler ausgerichtetes Auftreten des MSD, wird von einem Teilnehmer einer anderen Gruppe geschildert. Da die Klasse versucht, die Aufmerksamkeit des MSD-Betreuers auf sich zu lenken, erweist sich die Transparenz des MSD als notwendig und wird vom Schüler begrüßt:

[...] Meine Klasse spielt sich immer so auf, also macht sich wichtig, dass der MSD zu ihnen schaut. Aber, was ich gut finde, meine [MSD] Lehrerin sagt, sie ist wegen mir da und warum und so, aber trotzdem spielen die [Mitschüler] sich so auf (D10.1 m, 160).

Eine weitere Teilnehmerin dieser Diskussionsgruppe bestätigt diese Erfahrung (vgl. C10.1 w, 161).

Obwohl folgender Schüler an anderer Stelle angibt, den MSD-Besuch als eher peinlich zu erleben (vgl. A16.1 m, 147), stellt er den MSD der Klasse vor, sodass die Mitschüler „halt auch ‚Hallo‘ zu ihr [sagen]“ (A16.1 m, 74). Ein unerkanntes Auftreten des MSD würde er dennoch bevorzugen und hat diesbezüglich Überlegungen zu Alternativen angestellt (vgl. Soll-Zustand).

Bei zwei Schülern der gleichen Schule agiert die MSD-Betreuerin von sich aus verdeckt, indem sie sich als Studentin ausgibt. Bei den Besuchen gibt sie zwar an, für den jeweiligen Schüler gekommen zu sein, erklärt aber nichts darüber hinaus (vgl. D13.2 m, 207). Aus Sicht der beiden Schüler erfolgt dies, um den Mitschülern keinen Anlass zur Diskussion zu bieten (vgl. C13.2 m, D13.2 m, 27-31). Für einen der beiden Schüler ist diese Vorgehensweise auch weiterhin wünschenswert (vgl. Soll-Zustand).

Fakt ist, dass die geschilderten Unterrichtsbesuche und Schülergespräche, die ohne eine Erklärung zur Rolle des MSD durchgeführt werden, allesamt ein Nachfragen der Mitschüler und damit Erklärungsversuche durch den betroffenen Schüler nach sich ziehen, so auch in folgendem Beispiel:

Meiner hat gar nichts gesagt, bei mir. Der ist einfach nach der Pause mit uns reingegangen und hat sich hingesetzt und dann war es das.

I: Aber hat dich nach dem Besuch keiner gefragt, warum er da war?

Doch schon, aber dann habe ich das ihnen einfach erklärt. (...) Das ist was ganz anderes, wenn ich es ihnen erkläre, als wenn der kommt und sagt: 'Ich bin da, weil der X schwerhörig ist und das und das hat'. Aber wenn ich es ihnen selbst sage, dann kann ich auch selbst wissen, wann es mir eigentlich genug ist (A13.2 m, 217-219).

Als positiv stellt der Schüler dabei heraus, dass er selbst Art und Umfang der Information der Mitschüler bestimmen kann, was durch eine Übernahme der Information durch den MSD evtl. nicht gewährleistet wäre. In diesem Zusammenhang räumt auch einer der beiden Schüler, deren Betreuerin sich als Studentin ausgibt, ein, sich ausgewählten Mitschülern anzuvertrauen:

Ich sage es zwar auch denen, denen ich vertrauen kann und mit denen ich schon lange Freund bin, (...) aber sonst eigentlich nicht (D13.2 m, 220).

Im Fall eines anderen Teilnehmers löst der ungeklärte Besuch des MSD Unruhe im Klassenverband aus und damit ein Unbehagen beim betreuten Schüler:

Mir ist immer bisschen peinlich, wenn der ganz hinten sitzt und alle sich immer zu dem umdrehen und dann mich fragen, was der hier will und so weiter. [...]

Er [der MSD] sagt es schon so ein bisschen, aber die wissen halt nicht alles, was der genau macht. Und die wollen immer alles wissen, während der Stunde (E15.3 m, 200 und 202).

Soll-Zustand

Für einzelne Schüler gestaltet es sich (weiterhin) als bedeutsam, dass die Rolle des MSD bei Besuchen nicht offen kommuniziert wird. Eine Variante des MSD, sich z. B. als ‚Studentin‘ auszugeben, wurde von zwei Teilnehmer benannt (vgl. Ist-Zustand) und soll in dieser Form, zumindest nach Aussage eines der beiden Schüler, beibehalten werden:

Mir macht es eigentlich nichts aus. (...) Bei mir hat die MSD-Frau sich //als Studentin ausgegeben// und wenn das so ist, dann passt das auch. Nur wenn halt dann: 'Ja, ich bin da, weil der X auf dem Ohr nichts hört', dann/. (D13.2 m, 204).

Eine andere Teilnehmerin wünscht sich ebenfalls keine explizite Thematisierung des Zusammenhangs von MSD-Besuch und ihrer Person. Somit könnten der Besuch und die Informationen zur Hörschädigung auch allgemeiner Art sein:

Wenn sie [die MSD-Betreuerin] es nicht sagt, (...) wissen auch nicht alle, dass sie wegen mir da ist. Muss ja nicht sein, dass sie wegen mir da ist. Kann ja sein, dass sie das einfach mal erklärt (A10.1 w, 159).

Ein Schüler, der sich generell kritisch gegenüber einem MSD-Besuch in der Klasse äußert, „[weil] es ungewöhnlich ist, wenn andere Leute zuschauen, was andere Kinder machen“ (A16.1 m, 119), kann sich im Idealfall vorstellen, dass man „gar nichts davon merkt, dass sie

kommen“ (A16.1 m, 212). In diesem Zusammenhang entwickelt er die Idee, verdeckt mit Kameraaufzeichnungen zu arbeiten:

Wenn man z. B. Kameras aufbaut. (...) Keine, die wo man sieht und [sondern] man beobachten kann. Weil die anderen Kinder/. Das ist mir dann peinlich, wenn die anderen Kinder das wissen (A16.1 m, 123).

In dieser Form würden die Mitschüler von der MSD-Betreuung nichts weiter mitbekommen. Dies löst eine interessante Argumentation unter den beiden weiteren Teilnehmerinnen dieser Gruppe aus. Beide Teilnehmerinnen würden diese Form für sich selbst nicht in Anspruch nehmen. Eine Schülerin kann aber durchaus nachvollziehen, dass es für manche Schüler unangenehm ist und für diesen Fall eine verdeckte Aufzeichnung sinnvoll erscheint (vgl. C16.1 w, 134). Zudem schlägt sie vor, den betroffenen Schüler darüber direkt in Kenntnis zu setzen, ohne die komplette Klasse zu informieren:

Oder, wenn der Lehrer einfach gezielt zu dem einen Kind sagt, das das betrifft, 'also, heute ist da jetzt z. B. die Kamera', oder so etwas, damit das dann nicht gleich alle wissen. Vielleicht wäre das dann ganz schön für die (C16.1 w, 134).

Für die zweite Teilnehmerin dieser Gruppe ist eine ‚verdeckte Vorgehensweise‘ im Grunde nicht vorstellbar, da darüber das Gespräch mit dem MSD-Betreuer verloren geht, welches sie für wichtig erachtet, um zu erfahren, „was so los ist“ (B16.1 w, 132). Daher müsste für sie, wenn diese Methode zum Einsatz käme, ein Gespräch trotzdem möglich sein:

Wenn man das jetzt z. B. mit der Kamera macht, dass man dann aber später noch mit der MSD reden könnte. Weil, ich finde es halt immer gut, wenn man ein bisschen Kontakt hat (B16.1 w, 138).

Bezüglich des Auftretens des MSD würde ein Teilnehmer in dessen Rolle den Besuchstermin bekannt geben, d. h. „[d]en Schülern Bescheid sagen, dass ich komme“ (B13.2 m, 355). Weiter argumentiert er: „Also, ich finde es wichtig! (...) Dann weiß ich, dass er kommt, wer er ist, was er WILL!“ (B13.2 m, 262). Zudem fordert ein andere Schülerin ein, sich „[b]eim ersten Mal kurz vor[zu]stellen“ (C16.1 w, 372).

Neben diesen grundlegenden Verhaltensweisen geht es den Schülern darum, Absprachen zu treffen und die Vorgehensweise für den MSD-Besuch zu klären. So möchte ein Teilnehmer auf jeden Fall vorab vom MSD gefragt werden, was weiter unternommen wird, und schildert dies wie folgt:

Wegen mir kann es [das Gespräch] sogar am Telefon sein oder, dass er die Lehrer darüber informiert. Aber er sollte erst MICH anrufen und mich fragen, was ich gut finde. (...) Oder z. B. er [der MSD] will es so, obwohl ich es gar nicht so wollte (D15.3 m, 285).

Vor allem hinsichtlich der Durchführung sog. ‚Integrationsstunden‘ wird eine Absprache mit dem MSD von Schülerseite gefordert, ob und inwieweit eine Information der Klasse bzgl. Hörschädigung gewünscht wird (vgl. dazu 5.3.1.1).

So soll nach Meinung einiger Schüler dies nur auf Wunsch des hörgeschädigten Schülers erfolgen, (vgl. z. B. A6.3 w, 318; C15.3 w, 198), d. h.: „Wenn der Schüler es will, der Klasse mehr über Hörschädigung erklären“ (B12.2 m, 378). Eine weitere Teilnehmerin würde daher als MSD-Betreuerin wie folgt vorgehen:

Mich mit dem Schüler über den Ablauf der Vorstellungsrunde unterhalten und den Schüler fragen, was ich vorstellen darf (C14.2 w, 338).

Kernaussagen

Die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zum 'Auftreten des MSD in der Klasse' sind Abbildung 21 zu entnehmen.

Ist-Zustand
<p>Gesamtbewertung: 71 % ohne, 21 % wechselhaftes und 8 % mit Peinlichkeitserleben bzgl. eines MSD-Besuchs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitschüler haben teilweise keine näheren Angaben zur Rolle des MSD-Betreuers - MSD-Betreuer gibt keine oder anderweitige Auskunft zu seiner Person - gezielt offenes Auftreten, um Belange des hörgeschädigten Schülers zu vertreten - aktives Zugehen des MSD auf Mitschüler - nicht erklärter MSD-Besuch löst Nachfragen bei Mitschülern aus: <ul style="list-style-type: none"> → hörgeschädigter Schüler erklärt dies eigenständig → Schüler empfindet Unbehagen
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - MSD-Betreuer soll unerkannt bleiben - kein Verzicht auf persönliches Gespräch mit dem MSD-Betreuer - Terminabsprachen treffen - Schüler vor Klassenbesuch sprechen - Integrationsstunden hinsichtlich Durchführung, Art und Umfang vorab besprechen - sich der Klasse vorstellen vs. inkognito bleiben

Abbildung 21: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Auftreten des MSD in der Klasse'

Diskussion

Es liegt eine überwiegend positive Bewertung vor, d. h. diese Schüler empfinden einen MSD-Besuch nicht als peinlich. Trotzdem werden im Ist-Zustand einige Strategien des Auftretens des MSD ersichtlich, die zeigen, dass nur bedingt Transparenz bzgl. der Person und Funktion des MSD-Betreuers vorliegt. Abgesehen von den Beispielen, in denen der MSD aktiv auf die Mitschüler zugeht oder bewusst seinen Einsatz für den hörgeschädigten Schüler erklärt, zeigen die anderen Beispiele ein verhaltenes bis hin zu einem verdeckten Auftreten. Geht dieser Wunsch vom Schüler aus, so muss eruiert werden, ob der hörgeschädigte Schüler die Thematisierung seiner Hörschädigung generell zulässt. Wird dies vom MSD-Betreuer selbst so eingeführt, stellt sich die Frage, inwieweit bzw. über welchen Zeitraum diese Strategie als zielführend erscheint, bedenkt man die mitunter erschwerte Identitätsausbildung eines hörgeschädigten Schülers in der Einzelintegration (vgl. 3.3.3). Fragen, die sich durch das nicht angekündigte oder nicht erklärte Auftreten des MSD auf Seiten der Mitschüler ergeben,

bieten einerseits die Möglichkeit, dass der betroffene Schüler dies selbst erklärt, was die zuvor genannten Bedenken aufheben würde. Andererseits wird aber auch ein Unwohlsein diesbezüglich geäußert, da der Schüler möglicherweise in ungewollte Erklärungsnot gebracht wird. Dass dennoch einige Schüler ein Auftreten des MSD inkognito bevorzugen, belegen die Aussagen im Soll-Zustand. Besonders deutlich wird dies anhand des Vorschlags, der die Person des MSD-Betreuers gänzlich außerhalb des Klassenraums sieht und damit auf Unterrichtsaufzeichnungen per Video verweist. Auf das persönliche Beratungsgespräch soll dennoch nicht verzichtet werden.

Als wichtig erscheint der mehrfach formulierte Wunsch, dass unbedingt vor einem Besuch Absprachen mit dem betreuten Schüler zu treffen sind. Dies sollte bereits bei der Terminvereinbarung beginnen und vor allem Absprachen für Unterrichtsbesuche und für Integrationsstunden vorsehen. Wenn Inhalt und Umfang geklärt sind und das Einverständnis des Schülers eingeholt ist, sind die genannten Aktivitäten sicherlich zielführend.

Folgerungen

➤ **Offenes vs. verdecktes Auftreten des MSD abwägen**

Zum einen ist dem Wunsch des Schülers stattzugeben, dass ein zunächst unkommentiertes Auftreten des MSD in der Klasse erfolgt, wenn Bedenken gegenüber den Mitschülern oder anderweitige Faktoren vorliegen. Zum anderen sollte das darin liegende Potenzial einer eigenständigen und selbstbewussten Vertretung der Hörschädigung unterstützt bzw. durch eine Vorbildfunktion des MSD angebahnt werden.

➤ **Absprachen mit dem Schüler treffen**

Es mag in der vermeintlichen Selbstverständlichkeit dieses Anliegens begründet liegen, dass Absprachen mit dem Schüler nicht in ausreichendem Maße getroffen werden. So sind die geplanten Termine und Vorhaben bewusst und rechtzeitig mit dem betroffenen Schüler zu besprechen. Ein offener Zugang zu ihm und zur Klasse scheint damit realisierbar.

5.1.4.2 Organisation und Durchführung eines Schülergesprächs

Hinsichtlich der Durchführung eines Schülergesprächs schildern die Teilnehmer unterschiedliche Erfahrungen mit den Rahmenbedingungen, z. B. 'wo' und 'wann' ein Gespräch stattfindet und welche Reaktionen die Mitschüler zeigen, wenn ein Gespräch während der Unterrichtszeit erfolgt. Entsprechende Ideen dazu werden im Soll-Zustand geäußert.

Ist-Zustand

Während in den meisten Fällen ein eigener Raum für das Gespräch aufgesucht wird, liegen auch Beispiele von Schülergesprächen vor, die im Klassenzimmer, parallel zum Unterricht

und mit teilweiser Beteiligung des Lehrers erfolgen (vgl. C9.1 m, 47-49; B9.1 w, 53). In diesem Zusammenhang weist ein Teilnehmer darauf hin, dass ein gesondertes Gespräch mit dem MSD als eine Art Privileg zu sehen ist, das ihm nach dem Schulwechsel in dieser Form nicht mehr zuteil wird:

Da habt ihr aber noch Glück, weil auf der Realschule, da ist das dann nicht mehr so. Der [MSD] hat mich dann rausgeholt, ein paar Fragen gestellt, dann rein, dann haben wir mit dem Lehrer gesprochen (C9.1 m, 56).

Das Herausnehmen aus dem Unterricht wird von den Schülern unterschiedlich gesehen. Während es für einige kein Problem darstellt, sondern teilweise sogar eine Nische bildet, sehen andere darin Schwierigkeiten. Diese können zum einen dadurch bedingt sein, dass Unterrichtsinhalte versäumt werden, „z. B. wenn etwas Wichtiges dran ist, für die Schulaufgabe oder so, dann stört es auch, wenn man raus geht“ (C9.1 m, 254). Zum anderen hängt es stark vom Unterrichtsfach ab, ob die Schüler ein Unterrichtsgespräch in dieser Zeit als störend empfinden oder nicht. Stellt es eines ihrer Lieblingsfächer dar, möchten sie auf keinen Fall fehlen (vgl. z. B. C8.2 m, 173; D9.1 m, 238), so auch bei diesem Schüler:

Bei mir ist er immer genau in meinem Lieblingsfach gekommen. [...] In der 2. Klasse, da ist er manchmal in der Stunde 'Mathe' gekommen und das hat mich genervt, weil das ist eigentlich mein Lieblingsfach (A9.1 m, 235 und 237).

Ist dem nicht so, stellt das Fehlen kein Problem dar, sondern verschafft sogar gewisse Freiräume. Beide Möglichkeiten spiegeln sich treffend in der Aussage dieser Teilnehmerin wider:

Dann muss ich wenigstens eine Stunde nicht in den Unterricht. (lacht, andere Teilnehmer stimmen ein) (...) Wenn es am Dienstag oder Mittwoch ist, dann bin ich hellauf begeistert, wenn sie sagen würde, dass sie am Donnerstag kommt, dann müsste ich leider absagen. Am Donnerstag haben wir nämlich vier Stunden Technik und die möchte ich auf keinen Fall versäumen! Die liebe ich! Der einzige Tag, wo ich mich Montag bis Mittwoch darauf freue! (B6.3 w, 232).

Diese ‚Nischenfunktion‘ eines zeitweiligen Fehlens sehen andere Teilnehmer ebenfalls als durchaus vorteilhaft an. Wenn von Lehrerseite zusätzlich darauf Rücksicht genommen wird, indem in dieser Zeit eher Übungs- statt Erarbeitungsphasen stattfinden oder Einträge zur Verfügung gestellt werden, ist das Herausnehmen aus dem Unterricht kaum ein Problem (vgl. z. B. B10.1 w, 149; B11.2 m, 162). Folgender Diskussionsauszug belegt dies für die Teilnehmer der Gruppe 9 (Altersgruppe 1), die darüber einen intensiven Austausch geführt haben (Abs. 243-248):

A9.1 m: Also, ich finde es eigentlich auch gut. Da ist man einfach weg und dann muss man für kurze Zeit nicht mitmachen und den Eintrag (unv.). (lacht)

B9.1 w: Bei mir muss man es nachholen.

I (an alle): Eben es kann auch sein, dass du das Versäumte nachholen musst.

C9.1 m: Die [Lehrer] wissen dann manchmal schon, wann er kommt und dann machen die nichts Besonderes in der Zeit. [...] Und wenn, dann durfte ich vom Nachbarn das einfach abschreiben. Z. B. wenn da ein Arbeitsblatt war, dann habe ich es einfach abgeschrieben.

In gleichem Maße, wie die Lehrkraft auf den Besuch des MSD Rücksicht nehmen kann, indem keine allzu wichtigen Inhalte in dieser Zeit behandelt werden (vgl. auch 5.2.5.2), kann der MSD seinerseits Vorkehrungen durch eine entsprechende Terminplanung treffen:

Bei mir kommt er nicht während einer Schulaufgabe, weil das wissen wir meistens schon vorher (D9.1 m, 255).

Danach gefragt, ob das Herausnehmen aus dem Unterricht gegenüber den Mitschülern auch unangenehm sein kann, können dies Teilnehmer der Gruppe 9 nicht bestätigen (vgl. z. B. D9.1 m, 233) und z. T. auch nicht nachvollziehen: „Wie kann einem das peinlich sein, wenn man vom Unterricht befreit wird?“ (C9.1 m, 241). Gleiches gilt auch für einen anderen Schüler, bei ihm stellt dies eine Normalität im Schulalltag dar:

„Das passiert immer. Also bei uns geht so ziemlich jede Stunde irgendjemand hinaus“ (B12.2 m, 116).

Dennoch diskutieren Teilnehmer der Gruppe 15 (Altersgruppe 3), dass Fragen bzw. Reaktionen seitens der Mitschüler auftreten:

In der 5. [Klasse] war das, glaube ich, mal so: Da war der [MSD-]Lehrer außen gestanden und hat mich dann rausgeholt und hat gesagt, ich soll mit ihm reden. Und dann war es so: 'Was hat er mit dir besprochen? Was wollte er wissen?' Und da musste ich jedem das Gleiche sagen (D15.3 m, 296).

Wenn ich jetzt aber wieder so eine halbe Stunde fehlen würde, würden wieder alle her kommen und fragen: 'Wieso warst du weg? Das ist voll unfair!' [...] Ja, dann fragen die [Mitschüler]: 'Musst du jetzt nachsitzen oder was nachholen?' (D15.3 m, 290 und 292).

In einzelnen Fällen wird das Schülergespräch nicht während des Unterrichts, sondern in der Pause durchgeführt (vgl. A15.3 w, 277). Für einen Teilnehmer stellt dies ein deutliches Problem dar, weil er dadurch um seine Pausenzeit gebracht wird:

Die [vom MSD] sagen das dann oft in der Pause. Und wenn die halt immer so lange brauchen, um das zu erzählen, und dann habe ich nichts mehr von meiner Pause (A16.1 m, 52).

Deshalb spricht er sich auch gegen ein Schülergespräch in der Schule aus (vgl. Soll-Zustand). Es stellt sich somit die Frage nach einem günstigen Gesprächszeitpunkt.

Soll-Zustand

Geeigneter Gesprächszeitpunkt und -ort

In Verbindung mit den geschilderten Rahmenbedingungen zur zeitlichen Durchführung eines Schülergesprächs (vgl. Ist-Stand) werden Überlegungen angestellt, ob es dafür alternative Zeitfenster gibt, z. B. im Anschluss an den Unterricht oder am Nachmittag.

Für einen der Schüler ist das nicht vorstellbar, da es für ihn mit langen Wartezeiten auf den Schulbus verbunden wäre:

[Starkes Kopfschütteln, verneinend.] Nein, also am Nachmittag gar nicht, weil mein Bus kommt gleich nach der Schule und ich will nicht UNbedingt zwei Stunden auf den Bus warten müssen (B12.2 m, 232).

Ein anderer Schüler möchte das Gespräch ebenfalls unbedingt am Vormittag belassen, so dass es im Anschluss an einen möglichen Unterrichtsbesuch stattfindet und er infolgedessen „auch weniger Unterricht [hat]“ (E15.3 m, 287). Für den besten Zeitpunkt hält er daher „[m]itten im Unterricht“ (a. a. O., 298), was auch der Meinung der Schüler entspricht, die mit dem Herausnehmen aus dem Unterricht kein Problem haben oder dies sogar als Nische sehen (vgl. Ist-Zustand).

Zur Verlagerung des Gesprächs außerhalb der Schulzeit können sich einzelne Schüler einen Hausbesuch vorstellen (vgl. Kontaktformen). Ein anderer Teilnehmer möchte das nicht, hat aber kürzlich die Erfahrung eines außerschulischen Treffens mit anderen vom MSD betreuten Schülern gemacht und in diesem Rahmen ein Gespräch mit dem MSD-Betreuer geführt (D12.2 m, 240).

Ideen zur Gesprächsführung

Hinsichtlich der Gesprächseröffnung formulieren eine Teilnehmerin und ein Teilnehmer verschiedener Gruppen unabhängig voneinander die Idee, den MSD-Besuch mit einem Pizza-Essen zu verbinden (vgl. C14.2 w, 262; C9.1 m, 407). Während die Schülerin nicht näher darauf eingeht, begründet der Schüler seinen Vorschlag damit, dass man einen Gesprächsaufakt hätte, der zunächst vom Thema Schule ablenkt, um sich von der unmittelbaren Unterrichtsanstrengung frei zu machen:

Das ist jetzt mega verrückt, aber als erstes würde ich immer 'eine Pizzaschnitte mitnehmen'. [...] Dann erst anfangen, dann ist man abgelenkt und denkt nicht so lange an Schule. [...] Überhaupt, da hat man am Anfang erst einmal was anderes. Weil direkt aus dem Unterricht raus, da ist man noch voll auf Schule konzentriert (C9.1 m, 337, 349, 351).

Weiter führt er aus, dass der MSD-Betreuer von dieser Art Einstieg selbst auch profitieren könnte (vgl. a. a. O., 353).

Hinsichtlich der Gesprächsführung ist es einem Teilnehmer ein Anliegen, die Fragen nicht zu kompliziert zu machen:

Weil Frau X, so heißt meine, die macht die Fragen immer zu kompliziert und ich verstehe sie nicht (D2.1 m, 431).

Mehr Zeit- und Personalressourcen

Einigen Teilnehmern ist es wichtig, dass der MSD mehr Zeit in die Unterstützungsarbeit einbringt. Versetzen sie sich selbst in die Rolle des MSD, würden sie sich mehr Zeit für die

Kinder und Jugendlichen nehmen, um sich ihnen intensiv widmen zu können (vgl. E5.2 w, 329; B12.2 m, 376). Dieses Anliegen formuliert eine Teilnehmerin wie folgt:

Mehr Zeit mit ihnen verbringen, um sich besser in das Kind hineinzusetzen, wenn es Probleme hat. Mir die Zeit nehmen, mit ihnen zu reden und Ideen zu sammeln (D5.2 w, 327 f.).

Dass dies nicht immer wie gewünscht möglich ist, erklärt ein anderer Teilnehmer mit den (Personal-)Ressourcen, die dazu führen, dass ein MSD-Mitarbeiter mitunter zu viele Betreuungsschüler hat. Gleichzeitig formuliert er, dass mit ‚mehr Arbeitsplätzen‘, die zu betreuende Schülerzahl pro Mitarbeiter sinken und damit ein ‚gezielteres‘ Arbeiten möglich würde:

Manchmal hat er [der MSD] aber zu viele Schüler. Dann gibt es eben mehr Arbeitsplätze und dann hat er weniger Schüler. Dann kann man sich dann immer gezielt auf welche konzentrieren. Wenn man z. B. nur fünf Stück hat, dann kann man genau wissen, was der hat. Weil wenn man so viele hat, dann muss man erst wieder nachgucken, welche Hörschädigung er hat (D11.2 m, 216).

Einen vergleichbaren Gedankengang stellt auch jene Schülerin an, die sich zuvor bereits für ‚mehr Zeit‘ des MSD-Betreuers ausgesprochen hat (s. o.). Aus der Rolle des MSD heraus fordert sie:

Es müsste mehr von „uns“ [H. i. O.] [MSD-Betreuern] geben, damit mehr Kinder und Jugendliche mit uns über ihre Probleme reden (D5.2 w, 326).

Kernaussagen

Im Folgenden werden die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Auftreten des MSD in der Klasse' dargelegt (vgl. Abbildung 22).

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - mitunter eigenes Gespräch in eigenem Raum - teilweise Beratungsgespräch parallel zum Unterricht im Klassenzimmer - Herausnehmen aus dem Unterricht wird unterschiedlich bewertet, hängt ab von: <ul style="list-style-type: none"> → Bedeutsamkeit der Unterrichtsinhalte → Entgegenkommen der Lehrkräfte und Nachholmöglichkeiten → Interesse am Unterrichtsfach → Reaktionen der Mitschüler - Auszeit durch MSD-Besuch wird gesehen - Schülergespräche in der Pause eher ungünstig
Soll-Zustand
<p>Geeigneter Gesprächszeitpunkt und -ort</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gespräche am Schulvormittag belassen; Auszeit während des Unterrichts - Besprechung im Anschluss an den Unterricht organisatorisch schwierig (z. B. Bustransfer) - pro und contra bzgl. außerschulischer Treffen in Form von Hausbesuchen <p>Ideen zur Gesprächsführung</p> <ul style="list-style-type: none"> - ungezwungener Einstieg (z. B. gemeinsamer Imbiss) - nicht in erster Linie schulische Themen zum Einstieg - klare, unkomplizierte Fragestellungen <p>Mehr Zeit- und Personalressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> - mehr Zeit für und mit Schülern, um Befinden und ggf. Probleme zu eruieren - höhere Personalressourcen, um Zahl der Schüler pro MSD-Mitarbeiter zu reduzieren - zielführende Betreuung

Abbildung 22: Kernaussagen zu 'Organisation und Durchführung eines Schülergesprächs'

Diskussion

Die unterschiedliche Handhabung eines Schülergesprächs zeichnet sich bereits darin ab, ob ein eigener Gesprächsraum aufgesucht wird oder das Gespräch parallel zum Unterricht erfolgt. Letzteres scheint seltener der Fall zu sein, bedenkt man die Erschwernisse, sich während des fortlaufenden Unterrichts zu besprechen. Einzig vorteilhaft wäre, dass die Lehrkraft unmittelbar einbezogen werden könnte, sofern die Klasse weiter beschäftigt ist. Somit wird ein Schülergespräch in der Regel separat abgehalten, was ein Fehlen im Unterricht zur Folge hat. Wie dem Ist-Zustand zu entnehmen ist, stellt dies für die Teilnehmer, die sich dazu geäußert haben, kein Problem per se da. Allerdings wird es in Bezug zum Unterrichtsfach gebracht und welche Möglichkeiten des Nachholens der versäumten Unterrichtsinhalte bestehen.

Kein Problem bereitet das Herausnehmen aus dem Unterricht, wenn es sich um ein beim Schüler weniger beliebtes Fach handelt. Lieblingsfächer hingegen möchten sie nicht versäumen. Die Schüler sehen und benennen eine willkommene Auszeit durch den MSD-Besuch, weshalb einige Schüler dies so beibehalten möchten (vgl. Soll-Zustand). Dazu muss allerdings geklärt sein, wie die Inhalte nachgeholt werden können (z. B. Kopien von Lehrern oder Mitschülern). Diesbezüglich scheint eine Absprache zwischen MSD-Betreuer und Lehr-

kraft von Vorteil, um die Unterrichtsplanung so zu gestalten, dass der Schüler möglichst wenige Inhalte versäumt. Gespräche in den Pausen werden nur als bedingt günstig gesehen, da dies ebenfalls eine Sondersituation darstellt und den Schüler um seine (Erholungs-)Pause bringt. Alternative Gesprächszeiten sind jedoch kaum zu finden. Ein Gespräch im Anschluss an den Unterricht bringt in jedem Fall einen längeren Aufenthalt an der Schule mit sich und damit ggf. organisatorische Probleme, z. B. den Bustransfer betreffend, weshalb dies nicht gewünscht wird (vgl. Soll-Zustand). Trotzdem sind auch Hausbesuche nur für einzelne Schüler eine mögliche Alternative. Die zumeist schulischen Inhalte sollen nach Meinung der Schüler, die das nicht wünschen, ihren Platz in der Schule behalten. Somit eröffnet sich kaum ein alternativer Gesprächszeitraum für den MSD, um ein Schülergespräch zu führen.

Der Wunsch nach einem ungezwungenen Einstieg in das Schülergespräch, zu dessen Beginn nicht sofort die schulische Situation steht, verdeutlicht, dass einigen Schülern ein persönlicher und vertrauensbildender Kontakt zum MSD-Betreuer wichtig ist, der über das reine Beratungsgespräch hinaus geht (vgl. dazu 5.4.2).

Einigen Schülern fällt auf, dass unter den gegebenen Personal- bzw. Zeitressourcen wenig persönlicher Kontakt zum betroffenen Schüler möglich ist, um z. B. dessen Probleme und Anliegen zu eruieren. Ein Zustand, den sie nachvollziehbar begründet verändert wissen möchten, z. B. durch die Erhöhung der Mitarbeiterzahl und damit eine Reduzierung der Schülerzahl pro MSD-Betreuer. Eine Forderung, wie sie aus mehreren Studien des Gesamtprojekts hervorgeht (vgl. 1.2). Daraus lässt sich zum einen auf die Bedeutsamkeit dieses Anliegens schließen, zum anderen aber auch auf das Ausbleiben einer Änderung dieses Sachverhaltes.

Folgerungen

➤ **Rahmen für Schülergespräch schaffen**

Wertschätzung und Bedeutsamkeit eines Schülergesprächs spiegeln sich auch darin wider, welcher Rahmen diesem gegeben wird. Die Durchführung eines Schülergesprächs am Schulvormittag bedarf insbesondere einer vorherigen Planung und Absprache: Ort, Zeit und Bedingungen (z. B. bzgl. versäumter Unterrichtsinhalte) sind seitens des MSD mit Lehrer, ggf. Schulleitung und Schüler zu klären, um entsprechende Rahmenbedingungen für eine konstruktive Gesprächsgestaltung zu schaffen. Hinsichtlich der Gesprächseröffnung sind vertrauensbildende Maßnahmen zu überlegen: Aus Sicht der Schüler könnten dies z. B. außerschulische Gesprächsanlässe sein oder ein gemeinsamer Snack. Eventuell lässt sich das Anbieten eines Getränks realisieren, was zusätzlich eine gesprächsfördernde Geste darstellt.

➤ **Digitale Kommunikationsformen eröffnen**

Außerhalb des schulischen Rahmens zeichnen sich kaum alternative Gesprächsmöglichkeiten ab. Von daher sollten zusätzlich Angebote digitaler Kommunikationsformen gemacht werden, z. B. E-Mail, Chats, Kurznachrichten etc. Mittels dieser schülergemäßen Kommunikationsformen eröffnet sich die Möglichkeit, orts- und zeitunabhängig mit dem hörgeschädigten Schüler in Kontakt zu treten. Zudem lassen diese Formen einen direkten Kontakt zum Schüler, d. h. nicht über Eltern oder Lehrer, zu.

➤ **Frage der Personal- und Zeitressourcen**

Die Frage nach der Verhältnismäßigkeit von Aufgaben und Ressourcen ist wiederkehrend, fällt bei verschiedenen beteiligten Gruppen negativ auf (vgl. Diskussion) und führt auch bei einigen Teilnehmern zu Unzufriedenheit. Die Vorschläge der Schüler sind so einfach wie konstruktiv, jedoch nur von schul- bzw. bildungsadministrativer Stelle zu entscheiden.

5.1.4.3 Inhalte eines Schülergesprächs

Infolge der Bedeutsamkeit eines Schülergesprächs stellt sich die Frage, welche Inhalte Gesprächsgegenstand sind und welche sich die Schüler wünschen. Zudem ist von Bedeutung, inwieweit sich die Schüler bzgl. der Aufgaben des MSD in Kenntnis gesetzt fühlen, um entsprechende Anliegen thematisieren zu können.

Ist-Zustand

Auf die Inhalte, die im Rahmen eines Schülergesprächs behandelt werden, kommen einige Teilnehmer von selbst zu sprechen. Zunächst richtet sich der Blick jedoch auf die (Gesamt-) Einschätzung der Schüler, die sie hinsichtlich ihrer Informiertheit bzgl. der MSD-Aufgaben abgeben (vgl. Tabelle 17).

Informiertheit bzgl. der MSD-Aufgaben						
Zutreffen:	gar nicht	kaum	teils, teils	überwiegend	voll	k. A.
Angaben in % (n = 73)	1	4	27	60	7	0

Tabelle 17: Bewertung der Informiertheit bzgl. der MSD-Aufgaben

Die Bewertungen der Schüler liefern folgende Ergebnisse: 60 % der Schüler fühlen sich überwiegend und 7 % voll darüber informiert, was der MSD tut. Mit 27 % verortet sich ein knappes Drittel der Teilnehmer im teils passenden, teils nicht passenden Bereich, d. h. sie fühlen sich mal mehr, mal weniger gut informiert. 4 % fühlen sich kaum und 1 % gar nicht darüber informiert, was zu den Aufgaben des MSD zählt.

Für die Schülerin, die angibt, gar nicht informiert zu sein (vgl. A10.1 w, 132), liegt der Grund nahe: Sie hat bisher keinen Kontakt zum MSD gehabt. Zwar wurde ihre Teilnahme an der Gruppendiskussion über den MSD vermittelt, dennoch kennt sie die Betreuungsperson nicht und hatte auch noch keinen Besuch (vgl. A10.1 w, 62).

Insgesamt gilt, dass 67 % sehr wohl über die Aufgaben des MSD Bescheid wissen, 27 % zum Teil und 5 % kaum bis gar nicht. Somit gibt der Großteil an, die Aufgaben überwiegend zu kennen, ein Drittel nur bedingt. Demzufolge müsste den gut informierten Schülern bewusst sein, welche Angebote sie seitens des MSD in Anspruch nehmen können, was wiederum Gegenstand eines Schülergesprächs sein könnte (vgl. Soll-Zustand).

Die folgenden paraphrasierten und thematisch gebündelten Aussagen veranschaulichen die sehr unterschiedlichen Bereiche, die bereits als Gesprächsgegenstand erfahren wurden:

- Klären der Situation mit einzelnen Lehrern (vgl. z. B. G3.2 w, 29; D11.2 m, 160),
- allgemeines Zurechtkommen in der Schule (vgl. A2.1 w, 305; C9.1 m, 52) und zusätzlich Informationen zum Hörverlust (vgl. B13.2 m, 48),
- Einsatz der FM-Anlage (vgl. D2.1 m, 57),
- spielerische Übungen, z. B. zur Diskriminierung von Lauten und Wortendungen (vgl. Gruppe 9: B9.1 w, 44; A9.1 m, 284; C9.1 m, 282),
- Durchführung eines Hörtests oder Besprechung des aktuellen Audiogramms (vgl. C6.3 m, 217 ff.),
- Kurzbesuch an der weiterführenden Schule (vgl. A7.1 w, 44),
- keine Ahnung (vgl. z. B. C7.1 m, 75; D7.1 w, 71).

Die Angaben der Schüler weisen ein breites Spektrum an Gesprächsinhalten mit dem MSD auf. Neben dem Klären naheliegender Aspekte, wie z. B. die Situation mit den Lehrern, das allgemeine Zurechtkommen in der Schule oder auch der Einsatz technischer Hörhilfen im Unterricht, wird in einer Gruppe (Gruppe 9) die Durchführung kleiner sprachunterstützender Übungseinheiten genannt. Ein anderer Schüler berichtet davon, dass bei seinem Kontakt mit dem MSD ein Hörtest vor Ort durchgeführt wird oder zumindest das aktuelle Audiogramm besprochen wird. Diese diagnostische Aufgabe des MSD wird nur von diesem Schüler geschildert:

Ja, da wird dann (unv.) und so ein Hörtest wird gemacht. [...] Kommt darauf an, wenn ich erst ein paar Wochen vorher beim Hörakustiker war, dann bringe ich eine Kopie mit und zeige ihr die (C6.3 m, 217 und 219).

Eine weitere Einzelfallschilderung stellt der gemeinsame Kurzbesuch an der geplanten weiterführenden Schule dar, die der MSD gemeinsam mit der Schülerin aufsucht:

[...] Ich weiß nur, dass wir schnell auf die Realschule gegangen sind, weil ich dann auf die Realschule gehe, in die 5. Klasse (A7.1 w, 44).

Vereinzelt können sich Teilnehmer nicht an die Gesprächsinhalte erinnern und kommentieren dies entsprechend mit: 'keine Ahnung' (s. o.).

Soll-Zustand

In erster Linie wird das Klären der Bedürfnisse der Schüler angemerkt. Einige Teilnehmer formulieren dies ganz grundlegend, z. B. in der Form, dass eruiert werden soll, was sich der Schüler vom MSD wünscht (vgl. z. B. F5.2 w, 332), das hieße für den MSD-Betreuer: „auf die Schüler eingehen und mir anhören, was sie wollen“ (D12.2 m, 384).

„Fragen, was der Schüler für Probleme hat“ (F5.2 w, 335), oder ob „Beschwerden“ (A7.1 w, 452) vorliegen, ist der gewünschte Ausgangspunkt eines Schülergesprächs für mehrere Teilnehmer (vgl. auch D15.3 m, 314; B16.1 w, 369). Gleiches gilt für die Frage nach „Wünschen“ (vgl. z. B. C16.1 w, 318), z. B. was den Schülern wichtig ist (vgl. D14.2 w, 341), „ob sie noch was ändern möchten“ (A7.1 w, 452) oder „was es an der Schule zu verbessern gibt“ (B5.2 w, 321).

Ein weiterer Teil der Schüler würde als verantwortlicher MSD das Zurechtkommen der hörgeschädigten Schüler klären, „wie sie mit den Lehrern, den Unterrichtsmaterialien und den Klassenkameraden zurechtkommen“ (B5.2 w, 320). Eine Teilnehmerin (vgl. A14.2 w, 272) würde diese Erkundigungen auch auf den häuslichen Bereich, also den Umgang mit Eltern und Geschwistern, ausweiten (vgl. dazu 5.3.3, Soll-Zustand).

Dass sich der MSD für den aktuellen Stand und das Zurechtkommen des betreuten Schülers interessiert und dies 'einfach mal' besprochen werden kann, wünscht sich neben anderen Teilnehmern (vgl. z. B. B16.1 w, 181) u. a. auch folgende Schülerin:

Ich finde, (unv. durch allgemeiner Unruhe) wenn man so über die Schule reden könnte. Den [MSD] würde es bestimmt interessieren, wie es mir so geht. Und wie es mir in den einzelnen Fächern geht, weil ich gerade auch in Deutsch eine Lehrerin habe, die leise spricht. Doch wenn, dann mache ich das gleich mit ihr aus und sage ihr, dass sie zu leise ist. Wenn, dann würde ich mit ihm über den Schulalltag einfach mal reden. Dass er auch auf einem neuen Stand ist von der Schule (C1.3 w, 475).

Die Frage nach der Hörschädigung sollte ebenso einen zentralen Inhalt des Schülergesprächs darstellen: „Ich würde als Erstes nach ihrer Hörbehinderung fragen“ (C7.1 m, 392; vgl. auch B7.1 w, 390).

Die Berücksichtigung einer Vielzahl der geschilderten Anforderungen liefert z. B. die Beschreibung der Vorgehensweise, die folgende Schülerin als MSD wählen würde:

Ja, also wenn ich zu dem hingehe, würde ich erst mal fragen, was er für ein Problem hat, dann würde ich fragen ob der vielleicht Wünsche hat, also, was ich jetzt machen soll und würde auch fragen was er gerne demnächst machen würde, also, ob ich jetzt was unternehmen soll oder nicht. (...) Dann, ja halt fragen, ob ich [als MSD] irgendwelche Probleme in der Klasse klären soll und dann, wenn ich halt in die Klasse gehe, ob ich irgendein spezielles Thema ansprechen soll (B15.3 w, 318).

Hierin wird sowohl das Abfragen möglicher Probleme als auch das Eruiere bestimmter Wünsche berücksichtigt. Hinsichtlich des weiteren Vorgehens wird der zu betreuende Schüler ebenso gefragt wie zu aktuell anstehenden Themen, die ggf. beim Klassenbesuch zu besprechen wären. Somit steht dieses Beispiel für eine sehr schülerorientierte Vorgehensweise.

Ein weiterer Gesprächsinhalt, der gewünscht wird, besteht darin, mehr über die Tätigkeit des MSD zu erfahren, z. B.: „Sagen, was der MSD überhaupt ist bzw. macht“ (B14.2 w, 336). Dies wünschen sich in ähnlicher Weise auch andere Teilnehmer (vgl. z. B. D2.1 m, 297; F5.2 w, 333), wohingegen eine Schülerin dies bereits in der Gruppendiskussion gerne geklärt hätte: „Was macht der MSD jetzt eigentlich alles GANZ genau?“ (B16.1 w, 112). Ein Schüler formuliert zudem einen Vorschlag, wie dieser Informationsaustausch erfolgen könnte:

In der großen Pause. Da kommt man in das Lehrerzimmer oder [ist] in der Klasse oder auf dem Schulhof. Dann erklärt er das dann. Dann sagt er, was er macht und so. Und vielleicht können dann auch andere Kinder davon etwas erfahren und wissen, wie es ist, wenn man nicht gut hört. Und was man da machen kann (C2.1 m, 311).

Das Anbieten konkreter Übungen, „[e]infach etwas schreiben oder irgend so etwas machen“ (A9.1 m, 279), wird von einem Schüler gewünscht, der dies so bereits erfahren hat (vgl. Ist-Zustand). Außerdem hält eben dieser Teilnehmer es auch für wünschenswert, „[d]as Kind am Schluss [zu] loben“ (a. a. O., 405).

Eine Unterstützung, indem bestimmte Sach- oder Lerninhalte nochmals durch den MSD erklärt werden, ist das Anliegen von zwei Teilnehmerinnen (vgl. B10.1 w, 286; D14.2 w, 342). Spiel- und Sportaktivitäten seitens des MSD wünscht sich ein Schüler (vgl. D3.2m, 356). Hier wäre zu klären, ob dies außerschulische MSD-Treffen impliziert.

Kernaussagen

In Abbildung 23 werden die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Inhalte eines Schülergesprächs' wiedergegeben.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Aspekte, die Gesprächsgegenstand sind, z. B. Zurechtkommen im Unterricht, technische Versorgung, Übungen - Besuch der weiterführenden Schule - Diagnostik vor Ort - teilweise kein Erinnern der Gesprächsinhalte
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - wesentliches Anliegen: Klären von Bedürfnissen des Schülers, z. B. Probleme, Wünsche, Zurechtkommen im Unterricht - Tätigkeit des MSD erklären - Thematisierung der Hörschädigung - (Schreib-)Übungen und Wiederholen von Lerninhalten - Spiele und Sportangebote

Abbildung 23: Kernaussagen zu 'Inhalte eines Schülergesprächs'

Diskussion

Es werden sowohl im Ist- als auch im Soll-Zustand unterschiedliche Inhalte genannt, die Gegenstand eines Schülergesprächs sein können. Die Themen, z. B. Zurechtkommen im Unterricht, technische Versorgung oder Aspekte der eigenen Hörschädigung, zeigen die Vielfalt der Unterstützungstätigkeit des MSD auf. Gleichzeitig spiegeln sie einige der Kategorien wider, die im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung zum Tragen kommen.

Einige Aspekte werden nur in Einzelfällen genannt, so z. B. die Aufgabe der Diagnostik, die i. d. R. von den Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstellen (PAB) übernommen wird (vgl. 3.2.1). Dennoch sollte, wie in diesem Fall geschildert, von MSD-Seite die Erläuterung des Audiogramms gemeinsam mit dem Schüler erfolgen, um dessen Kenntnis von der eigenen Hörschädigung zu unterstützen bzw. zu thematisieren.

Das überwiegende Anliegen, die Bedürfnisse des Schülers zu klären, findet im Ist-Zustand keine Erwähnung, wohl aber im Soll-Zustand. Dies zeichnet den deutlichen Wunsch der Schüler nach einer schülerorientierten Beratung ab. D. h. zuerst sind die Belange der Schüler zu eruieren, um dann gezielt bei Lehrern und weiteren Schulbeteiligten vorsprechen zu können. Dies erinnert zum einen an den vorausgegangenen Diskussionspunkt 'Absprachen treffen', was das Vorgehen anbelangt (vgl. 5.1.4.2). Zum anderen verweist es auf den noch folgenden Punkt, den Schüler in die Beratung einzubeziehen (vgl. 5.1.5.1), d. h. nicht über ihn, sondern mit ihm Gespräche zu führen. Der Kooperationsaspekt wird somit von den Schülern durchaus gesehen. Interessant ist dabei, dass sich dieses Anliegen in allen drei Altersgruppen wiederfindet, so dass die Schüler unabhängig vom Alter nach ihren Bedürfnissen gefragt werden sollten.

Schüler, die spezifische Inhalte erfahren haben, z. B. Übungen, können sich dies auch weiterhin vorstellen. Hierbei kann und wird es sich allerdings nicht um eine regelmäßige

Förderung handeln, da dies konzeptionell nicht vorgesehen ist (vgl. 3.2). Ein über die Beratungstätigkeit hinausgehender Wunsch nach Sport und Spielen lässt vermuten, dass der Teilnehmer dies evtl. bei außerschulischen MSD-Angeboten kennen gelernt hat und somit der Wunsch nach zusätzlichen Angeboten dieser Art (z.B. Schülertreff, Eltern-/Schülerwochenenden) besteht.

Interessant erscheint, dass zumindest einzelne Teilnehmer in der Rolle des MSD 'als Erstes' die Hörschädigung erfragen bzw. thematisieren würden. Ein Sachverhalt, der von betreuten Schülern mitunter als unangenehm erlebt wird, aber entscheidend zur Identitätsförderung (vgl. 3.3.3, BLOCHIUS 2009b) beiträgt. Über die Art und Weise, wie die Hörschädigung thematisiert werden kann, gilt es daher von Fall zu Fall zu entscheiden.

Folgerungen

➤ **Aufgaben- und schülerbezogene Gesprächsinhalte ermöglichen**

Naheliegend sind vor allem Inhalte, die den Schüler in seinem integrativen/inklusiven Setting unterstützen sollen. Die Organisation und Umsetzung der erforderlichen Maßnahmen ist dabei Aufgabe des MSD. Dazu sollten jedoch die Bedürfnisse in jedem Fall vorab mit den Schülern selbst geklärt werden. Aus Sicht der Schüler ist dies von besonderer Bedeutung und sollte demnach eine entsprechende Berücksichtigung durch den MSD erfahren. Hierzu kann insbesondere auch die Thematisierung der eigenen Hörschädigung zählen.

➤ **Spezifische Angebote anderweitig vermitteln**

Die Bandbreite der angeführten Gesprächsinhalte entspricht in vielen Fällen dem Aufgabenspektrum des MSD (z.B. Regelungen für den Unterricht, technische Versorgung etc.). Anliegen, die darüber hinausgehen, können ggf. durch anderweitige Angebote oder Anbieter vermittelt werden (z.B. zusätzliche Förderung; Freizeitangebote). Hierbei sind auch die Grenzen der MSD-Tätigkeit aufzuzeigen.

5.1.5 Unterstützungsempfinden

Im Rahmen der Hauptkategorie 'Kontakt zum MSD-Hören' wurden bereits verschiedene quantitative und qualitative Aspekte zum Kontakt mit dem MSD beleuchtet. Ergänzend dazu gibt die folgende Kategorie Auskunft darüber, wie das Empfinden der Unterstützung von den Schülern eingeschätzt wird. Konkret beinhaltet dies die Einschätzung der persönlichen Einbindung in den Beratungsprozess, den Nutzen und die Wertschätzung des MSD-Angebots. Des Weiteren liefern die Angaben zur eigenständigen Kontaktaufnahme zum MSD Anhaltspunkte für die Einschätzung des Angebots.

Die Ergebnisse setzen sich zusammen aus Bewertungen im Rahmen des Bausteins 2 (vgl. Tabelle 5) und Erläuterungen, die in diesem Zusammenhang gemacht wurden. Die Ergebnisse zur eigenständig Kontaktierung des MSD stammen aus dem Kurzfragebogen (vgl. Tabelle 6, Frage 5) sowie ergänzender Gruppendiskussionsbeiträge. Da es sich bei der Einschätzung des Unterstützungsempfindens rein um die Darlegung des Ist-Zustandes handelt, entfällt der Soll-Zustand für die Subkategorien dieses Kapitels (vgl. 4.6.3).

5.1.5.1 Einbindung in den Beratungsprozess

Wie bewerten die Schüler ihre Einbindung in den Beratungsprozess durch den MSD und welche Aspekte nennen sie, die darauf Einfluss nehmen? Dazu liegen, wie eingangs erläutert, zunächst quantitative Angaben vor, gefolgt von qualitativen.

Ist-Zustand

Die Einbindung in den Beratungsprozess, also z. B. informiert, gefragt oder beteiligt zu werden, bewerten die Schüler wie folgt (vgl. Tabelle 18):

Einbindung in den Beratungsprozess						
Zutreffen:	gar nicht	kaum	teils, teils	überwiegend	voll	k. A.
Angaben in % (n = 69) ¹⁶	4	13	12	35	36	0

Tabelle 18: Bewertung der Einbindung in den Beratungsprozess

Von den Teilnehmern fühlen sich 36 % voll und ganz und weitere 35 % überwiegend in den Beratungsprozess einbezogen. 12 % der Teilnehmer verorten sich im Mittelfeld, d. h. sie werden teils eingebunden, teils nicht. Für 13 % trifft der Zustand des Eingebunden-Seins kaum und für weitere 4 % gar nicht zu.

Somit fühlen sich insgesamt zwei Drittel der Teilnehmer eingebunden und am MSD-Beratungsprozess beteiligt, während sich ein Drittel von ‚teils, teils‘, über mäßig bis gar nicht eingebunden fühlt. Demzufolge liegt zwar überwiegend eine Beteiligung vor, dennoch besteht darüber hinaus der Wunsch nach einer aktiven Einbindung seitens der betroffenen Schüler. Dieses Anliegen, ebenso wie 'Absprachen treffen', wurde bereits unter den vorausgegangenen Punkten deutlich (vgl. 5.1.4.1 und 5.1.4.3).

Die folgenden qualitativen Aussagen liefern konkrete Beispiele zu den erfolgten Bewertungen. Die Aussagen der Schüler zur Beteiligung durch den MSD lassen sich unterscheiden in

¹⁶ In einer Gruppe (Gruppe 2) kam diese Frage nicht zum Tragen, daher ist n = 69.

solche, die entweder ein oder kein Eingebunden-Sein zum Ausdruck bringen und solche, wo dieser Aspekt als nicht entscheidend angesehen wird.

Gefühl des Eingebunden-Seins

Schüler, die sich eingebunden fühlen, haben in der Regel Kontakt zu ihrem MSD-Betreuer, werden gefragt und können im Rahmen von Schülergesprächen oder auch in Verbindung mit Eltern- und Lehrergesprächen ihre Meinung äußern (vgl. z. B. D3.2 m, 229; D5.2 w/ B5.2 w, 228-230; B15.3 w, 279). Dabei betonen einzelne Schüler diese für sie persönliche Notwendigkeit und könnten es sich in anderer Form auch nicht vorstellen (vgl. z. B. C3.2 m, 227). Exemplarisch dazu folgende Aussage:

Bei mir ist es auch das Gleiche. Ich werde eigentlich auch immer gefragt und ich möchte das auch, dass ich gefragt werde (G3.2 w, 223).

Obwohl die Teilnehmer der Gruppe 8 bis auf zwei Ausnahmen aktuell keinen Kontakt zum MSD haben, bewerten sie das Eingebunden-Sein dennoch als positiv. Andere Schüler fühlen sich dadurch in den Prozess eingebunden, dass sie darüber informiert werden, was z. B. mit den Lehrkräften besprochen wird (vgl. z. B. B5.2 w, 227). Dies ist nach Meinung der folgenden Schülerin auch beizubehalten, d.h. sie würde „[d]em Schüler sagen, was man den Lehrern sagt“ (F5.2 w, 336).

Eine Teilnehmerin zeigt auf, dass sich dies bei ihr alters- bzw. entwicklungsbedingt verändert hat. Während 'früher' ihre Mutter als Bindeglied zwischen ihr und der MSD-Betreuerin fungiert hat, fühlt sie sich 'heute' informiert und liest selbst auch die Post des MSD (vgl. H3.2 w, 231).

Eine andere Schülerin fühlt sich zwar im Rahmen der Schulbesuche nur partiell eingebunden, profitiert aber von Hausbesuchen des MSD, wo sie zu ihrem Befinden und möglichen Änderungswünschen befragt wird (C16.1, 219).

Als wirkliche Gesprächs- und Beteiligungsplattform kann ein Schüler seinen Kontakt zum MSD nutzen und erfährt dadurch eine Einbindung:

Ja, ich diskutiere gern mit dem MSD, was man so und so machen könnte. Auch Wünsche und Ideen, die gar nicht zur Frage stehen, weil man sie nicht verwirklichen kann. Also, ich denke, ich werde schon mit eingebunden (C4.2 m, 243).

Gefühl des Nicht-Eingebunden-Seins

Unter den Schülern, die sich eher nicht eingebunden fühlen, sind alle Teilnehmerinnen der Gruppe 14, die keinen Kontakt zu ihrem jeweiligen MSD haben und daher auch kein Schülergespräch erfahren. Auf Nachfrage zu ihrer Bewertung bestätigen sie, dass sie gerne mehr Beteiligung hätten (vgl. Gruppe 14, Abs. 253-258). So auch einer der Teilnehmer der Gruppe 8, der zwar Kontakt zum MSD hat, mitunter aber nicht informiert ist, ob der MSD an

der Schule ist oder nicht. Von daher möchte auch er eine stärkere Einbindung (vgl. B8.2 m, 217 ff.).

Ein fehlendes Schülergespräch ist auch der Grund, weshalb sich folgende Teilnehmer nicht eingebunden bzw. übergangen fühlen. In einem Fall erfolgte die Absprache des MSD nur mit den Eltern (vgl. D15.3 m, 271) und mit gegenläufigem Resultat für den Schüler:

Ja, da kam [vom MSD] einfach nur: 'Ich gehe jetzt da hin', und ich habe aber gesagt, dass ich es eigentlich gar nicht wollte und ja/. (D15.3 m, 273).

Dieser Schüler plädiert unbedingt für eine vorherige Absprache (vgl. 5.1.4.1, Soll-Zustand) und erklärt an anderer Stelle:

Also, wenn ich jetzt so einen MSD-Lehrer hätte, dann würde ich schon sagen, 'ja, ich will auch meine Meinung sagen', und nicht immer nur [hören]: 'Mach das und mach das!' (D15.3 m, 282).

In einem anderen Fall steht nicht der Schüler-, sondern der Lehrerkontakt im Mittelpunkt, was auf keine besondere Einbindung der Teilnehmerin schließen lässt:

Bei mir ist das so! Er geht zu meiner Lehrerin und dann geht er gleich und sagt zu mir nur 'Tschüss', wie zu allen anderen auch (B16.1 w, 216).

Eingebunden-Sein nicht erforderlich bzw. nicht erwünscht

Obwohl die folgenden Schüler ihren MSD-Betreuer kennen und im laufenden Schuljahr bis zum Zeitpunkt der Erhebung bereits Kontakt hatten (mit Ausnahme von F3.2 m), ist für sie ein Eingebunden-Sein nicht erforderlich bzw. nicht erwünscht.

Zwei Teilnehmern ist das „egal“ (E3.2 m, 225; A16.1 m, 223). Davon gibt letzterer an, zwar kurz vom MSD gefragt zu werden, aber „nicht ganz“ (ebd.) beteiligt zu sein. Eine Teilnehmerin erläutert, dass bei MSD-Besuchen in der Klasse über ihre Schwerhörigkeit gesprochen wird. Was allerdings im Anschluss daran mit den Lehrern besprochen wird, weiß sie nicht. Laut ihrer Aussage macht ihr das nichts aus (vgl. F5.2 w, 218 ff.).

In einem Fall wird ein Teilnehmer nicht eingebunden und möchte dies explizit auch nicht. Dazu macht er keine weiteren Angaben:

Bei mir werde ich gar nicht eingebunden und ich will es auch nicht (F3.2 m, 220).

Soll-Zustand

Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.

Kernaussagen

Abbildung 24 gibt die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Einbindung in den Beratungsprozess' wieder. Der Soll-Zustand wurde aus gegebenen Gründen nicht erhoben (vgl. 4.6.3).

Ist-Zustand
<p>Gesamtbewertung: 71 % positiv, 12 % neutral, 17 % negativ bzgl. des Eingebunden-Seins</p> <p>Gefühl des Eingebunden-Seins</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler werden gefragt, beteiligt, nach ihrer Meinung gefragt - Information/Austausch darüber, was mit Lehrern besprochen wird - stärkere Eigenverantwortlichkeit mit zunehmendem Alter - Austauschmöglichkeit im Rahmen von Hausbesuchen - MSD als Diskussionspartner <p>Gefühl des Nicht-Eingebunden-Seins</p> <ul style="list-style-type: none"> - kein Kontakt zum aktuellen MSD-Betreuer - zwar Kontakt, aber kein Schülergespräch - überwiegend Eltern- oder Lehrerkontakt - Vorgehen nicht im Sinne des Schülers <p>Eingebunden-Sein nicht erforderlich bzw. nicht erwünscht</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eingebunden-Sein wird als nicht wichtig erachtet - partielle Information oder Absprache erscheint ausreichend - Einbindung nicht erwünscht
Soll-Zustand
<p>Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.</p>

Abbildung 24: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Einbindung in den Beratungsprozess'

Diskussion

Schüler, die sich eingebunden fühlen, erfahren eine entsprechende Aufmerksamkeit und Achtung von Seiten des MSD: Sie werden nach ihren Anliegen und ihrer Meinung gefragt und über Vorgänge und Absprachen informiert. Dies kann mit zunehmendem Alter des Schülers weiter ausgebaut werden, sollte aber bei Schülern aller Altersgruppen bereits angebahnt werden. Ein Schüler stellt insbesondere die gute Diskussionsbasis mit seinem MSD-Betreuer heraus (vgl. C4.2 m, 243).

Schülern, die sich nicht eingebunden fühlen, fehlt häufig der Kontakt zum MSD. Außerdem können sie nicht auf die genannten positiven Aspekte zurückgreifen, weswegen sie sich teilweise übergangen fühlen oder bestimmte Maßnahmen nicht in ihrem Sinne erfolgen. Vereinzelt erachten Schüler eine aktive Beteiligung als nicht erforderlich oder als nicht erwünscht, was den Berater vor eine gleichermaßen schwierige Aufgabe stellt: Mit dem Ziel der zunehmenden Eigenverantwortlichkeit müsste der Schüler an eine aktive Beteiligung herangeführt werden. Entzieht er sich dem, besteht wenig bis gar kein Handlungsspielraum für den MSD.

Anhand der vorliegenden Beispiele zeigt sich, dass die Wahrnehmung des Eingebunden-Seins nicht allein am generellen Kontakt mit dem MSD festgemacht werden kann, wohl aber an der Tatsache, ob ein Schülergespräch stattfindet oder nicht. Dadurch wird erneut deutlich,

dass ein unmittelbarer Kontakt zwischen Schüler und MSD-Betreuer für ein positives Unterstützungsempfinden von Bedeutung ist (vgl. dazu 5.1.4.1).

Die Ergebnisse verweisen insgesamt darauf, dass eine schülerorientierte Beratung im Mittelpunkt stehen sollte. Betrachtet man das Maß an positivem Eingebunden-Sein (71 %), scheint dies in vielen Fällen bereits zu erfolgen. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass die MSD-Beratung meist nur Angebotscharakter für den Schüler haben kann und limitierte Ressourcen nicht immer eine umfängliche Betreuung ermöglichen. Dennoch sollten Maßnahmen priorisiert werden, die dem Schüler eine Einbindung in den Beratungsprozess ermöglichen.

Folgerungen

➤ **Transparenz für den Schüler schaffen**

Eine positive Einbindung des Schülers in den Beratungsprozess wird im Wesentlichen durch vorherige Absprachen und die Nachvollziehbarkeit von MSD-Aktivitäten bestimmt. Aufgrund dessen sollten alle Möglichkeiten genutzt werden, mit dem Schüler das Vorgehen abzustimmen und Inhalte und Vorhaben, z.B. aus Lehrergesprächen oder zum Nachteilsausgleich, transparent zu machen. Dabei sind verschiedene Wege vorstellbar: unmittelbares Schülergespräch, schriftliche oder telefonische Mitteilungen – sowohl an die Eltern als auch an den betroffenen Schüler.

➤ **Schülergespräch als Bindeglied priorisieren**

Die Bedeutung des Schülergesprächs wurde bereits an anderer Stelle deutlich (vgl. 5.1.3). Somit kann hier nur erneut auf die bedeutsame Funktion des unmittelbaren Kontakts als Bindeglied zwischen Schüler und MSD-Betreuer hingewiesen werden. Trotz möglicherweise limitierter (zeitlicher) Ressourcen sollte dieser Kontakt stets priorisiert werden. Auch wenn sich nur eine kurze Austauschmöglichkeit bietet, so wird das Angebot als solches doch positiv wahrgenommen.

5.1.5.2 Nutzen des MSD-Angebots

Inwieweit wird der MSD und sein Angebot als Hilfe empfunden bzw. welcher Nutzen wird ihm von den betreuten Schülern beigemessen? Darüber geben die folgenden Ausführungen Aufschluss.

Ist-Zustand

Die Bewertung des MSD als Hilfe wurde von allen Teilnehmern vorgenommen und kann somit zunächst in Prozentwerten dargelegt werden (vgl. Tabelle 19).

MSD als Hilfe						
Zutreffen:	gar nicht	kaum	teils, teils	überwiegend	voll	k. A.
Angaben in % (n = 73)	1	10	19	44	26	0

Tabelle 19: Bewertung des MSD als Hilfe

Die Unterstützung durch den MSD wird von 26 % der Teilnehmer als deutliche Hilfe und von weiteren 44 % als Hilfe angesehen. Für 19 % stellt der MSD zum Teil eine Hilfe dar, zum Teil nicht. 10 % der Teilnehmer sehen in dem Angebot kaum eine und 1 % gar keine Hilfe. Fasst man die positiv geprägten Werte zusammen, stellt der MSD für 70 % der Teilnehmer eine Hilfe dar. Eine Zusammenfassung der negativ geprägten Werte ergibt einen Gesamtwert von 11 %, die kaum Hilfe durch den MSD erfahren. Die weiteren Teilnehmer (19 %) bewegen sich wie erwähnt in einem abwägenden Mittelfeld. Insgesamt liegt für den Aspekt 'MSD als Hilfe' eine sehr hohe positive Ausprägung vor.

Im Folgenden untermauern Aussagen aus den Gruppendiskussionen den jeweiligen Standpunkt zum Hilfsempfinden und geben inhaltlichen Aufschluss über den Nutzen der MSD-Unterstützung. Neben den Hinweisen für ein positives Hilfsempfinden sind die inhaltlichen Erläuterungen eines negativen Hilfsempfindens von besonderem Interesse, um mögliche Änderungen herbeiführen zu können.

Positiver Nutzen

Einen positiven Nutzen schildern z.B. Teilnehmer der Gruppe 13 (Altersgruppe 2). Zwar äußert auch hier ein Schüler, dass die Hilfe vom MSD nicht unbedingt erforderlich ist, „aber es hilft schon“ (C13.2 m, 235). Ein weiterer ergänzt, „[e]s ist halt schön“ (D13.2 m, 236), was auf eine angenehm unterstützende Funktion des MSD schließen lässt. Ein anderer Schüler dieser Gruppe stellt einen eindeutig positiven Nutzen heraus, der sich seiner Meinung nach in den Zensuren widerspiegelt:

Ohne dem seine Hilfe würde ich vielleicht schlechtere Noten schreiben. Darum sage ich: 'Treffer ins Schwarze!' [...] Ich würde klar kommen, aber jetzt ohne ihn, also ohne den MSD, würde ich in den Schulaufgaben jetzt mehr (...) abkacken, sage ich mal so, als normal (B13.2 m, 231 und 238).

Weiterhin wird der Nutzen des MSD darin gesehen, dass er eine offizielle Instanz darstellt. Wie die folgenden drei Beispiele zeigen, wird der Aufklärungs- und Informationsarbeit aufgrund der Fachlichkeit des MSD eine besondere Bedeutung beigemessen. Eltern und Schüler können dadurch bei ihren Bemühungen, Lehrer und/oder Mitschüler bzgl. der Hörschädigung aufzuklären, unterstützt und entlastet werden:

Es ist schon gut, weil die Lehrer das nicht immer wissen. Ich sage es ihnen zwar, aber dass sie es eben nochmal genau erklärt bekommen, wenn sie es einem nicht so glauben wollen. Es gibt so Lehrer (A11.2 m, 148).

Man bräuchte den [MSD] eigentlich nicht; nur um den Lehrern klar zu machen, dass es wirklich ernst gemeint ist. (...) Nicht, dass dann die Eltern kommen und 'gearscht' sind (D13.2 m, 251).

Ich hatte auch eine Lehrerin in meiner Schule, die ist Textverarbeitungslehrerin und sie wusste, glaube ich, dass ich schlecht höre. Ich weiß nicht, was sie hatte, weil seit der MSD da war, ist sie anders zu mir. (...) Weil, es war mal Elternabend und dann ging meine Mama rein und sie, ohne 'Hallo' oder so was zu sagen, sagte sie: 'Sehr schlecht, sehr schlecht! Sie hört nichts und sie sieht nichts'. Das hat mich total aufgeregt! (...) Aber jetzt, wo der MSD da war, ist sie so: 'Ja, hast du alles verstanden?' Jetzt ist sie ganz anders (E1.3 w, 324).

Auch im Sinne einer Bewusstseins-schaffung, d.h. Sensibilisierung für die Auswirkungen einer Hörschädigung erweist sich aus Sicht der Schüler der Status und die Expertise eines externen Fachdienstes als vorteilhaft; wiederum sowohl bei Lehrkräften als auch bei Mitschülern (vgl. dazu 5.2.5.1 und 5.3.1.1).

Eine Unterstützung bei Problemen mit Lehrern (vgl. z. B. A11.2 m, 132) oder zur Realisierung eines Nachteilsausgleichs (vgl. z. B. D12.2 m, 175) werden ebenso als Gründe für ein positives Erleben des MSD als Hilfe genannt. Exemplarisch dazu folgende Aussage:

Bei mir war das in der Grundschule. Das haben sie immer mit den Lehrern geredet, weil die da eigentlich überhaupt keine Ahnung hatten, worum es da geht. Das war dann auch irgendwann besser, weil die Lehrer sich mehr auf mich konzentriert haben. [...] (E8.2 w, 43).

Interessant ist an dieser Stelle, mit Blick auf die Methode der Gruppendiskussion, ein Beispiel für das Revidieren einer Meinung durch die Anregung eines anderen Diskussions-teilnehmers. Zunächst gibt der Teilnehmer an, keinerlei Nutzen vom MSD zu haben: „Der bringt mir eigentlich gar nichts!“ (D9.1 m, 263). Durch den darauffolgenden Hinweis eines Schülers, der MSD würde „total“ helfen, insbesondere bei den Fremdsprachen (vgl. C9.1 m, 265), revidiert Teilnehmer D9.1 m seine Aussage dahingehend: „Doch, bei den Fremdsprachen, da hilft es mir hauptsächlich, also bei Englisch“ (270).

Neutrales Hilfsempfinden

Ein eher neutrales Hilfsempfinden schildert z.B. ein Teilnehmer, der bisher ein Schreiben, aber noch keinen Besuch vom MSD erhalten hat. Nach seiner Aussage bewirkt auch diese (schriftliche) Maßnahme etwas, insgesamt könnte das Hilfsangebot aber deutlicher ausfallen:

Ja, also das bringt schon etwas (...), was der da (...) geschrieben hat, weil ich habe [ihn] ja noch nicht getroffen (lacht). Aber jetzt auch nicht so ein Mordsunterschied (A12.2 m, 162).

Eine weitere Teilnehmerin schildert, dass sie von einer gewinnbringenden Unterstützung durch den MSD ausgeht, diese allerdings noch nicht weiter in Anspruch genommen hat, da sie bisher „eigentlich immer total gut zurechtgekommen [ist]“ (C16.1 w, 153).

Kaum bzw. kein Nutzen

Wenig Hilfe und damit kaum bzw. keinen Nutzen sehen Schüler zum einen dann, wenn der MSD zu selten erscheint (vgl. z.B. C5.2 w, 213), was im Rahmen der Ausführungen zur Kontakthäufigkeit bereits thematisiert wurde (vgl. 5.1.2), oder wenn die Schüler befinden, dass keine Unterstützung erfolgt. So stellen folgende zwei Teilnehmer fest:

Also, bei mir hat er noch nichts gemacht (C2.1 m, 116). Bei mir hat er auch noch // nichts gemacht.// (B2.1 m, 117).

Gleiches gilt für einen Schüler, der trotz Hinweisen auf sein Problem keine erfahrbare Unterstützung durch den MSD erlebt hat (vgl. A8.2 m, 190 ff.).

Zum anderen liegt es an den zum Teil begrenzt wirksamen durchgeführten Maßnahmen, dass der MSD dann als wenig gewinnbringend eingestuft wird:

Ja, weil der hat genau dasselbe wie bei [A2.1 w] gemacht. Hat etwas gesagt und trotz alledem sind die Kinder immer noch laut. [...] Der hilft eigentlich fast gar nicht (D2.1 m, 182 und 184).

Neben dem angeführten Beispiel zur Klassenlautstärke (vgl. dazu auch B10.1 w 86 f.) wird das Problem der Nachhaltigkeit der MSD-Unterstützung auch an anderen Stellen genannt, so z.B. in Bezug auf die Sitzplatzwahl (vgl. 5.2.1.3 bzw. B6.3 w, 55; A14.2 w, 211).

Des Weiteren bewirkt ein scheinbar nur sehr kurzer Besuch mit Lehrergespräch für folgende Teilnehmerin nur wenig:

Bei mir ist es jetzt so: Der [MSD] setzt sich einfach dahin, also sie setzt sich dahin, sagt zur Lehrerin, 'gut, das ist jetzt so und so', und dann geht sie eigentlich gleich wieder. (...) Also, bisher hat das nicht so viel gebracht (B16.1 w, 160).

Ein Teilnehmer der gleichen Diskussionsgruppe sieht ebenfalls in der wenig kontinuierlichen Begleitung das Problem einer wirklichen Hilfe durch den MSD. Dadurch würde dem MSD der Überblick über die Entwicklung (des Schülers) über das gesamte Schuljahr fehlen (vgl. A16.1 m, 157 ff.).

Für einen Schüler liegt es an der inhaltlichen Gestaltung des Kontakts, die für ihn zunächst keinen Nutzen darstellt:

Also, eigentlich hilft es mir überhaupt nichts. Wir spielen da immer Memory, //oder so.// [...] Das ist eher so, ich sage jetzt mal, Babysache (lacht) (A9.1 m, 275 und 277).

Dennoch wünscht sich genau dieser Schüler, dass der MSD bei seinem Besuch (Schreib-) Übungen o.Ä. durchführen soll, denn „das andere bringt nicht so viel“ (A9.1 m, 279), (vgl. dazu 5.1.4.3, Soll-Zustand).

Abschließend eine Erläuterung zur Bewertung, den MSD 'gar nicht' als Hilfe zu empfinden: Bei dieser Angabe handelt es sich um jene Schülerin (A10.1 w), die bisher noch keinen Kontakt zum MSD hatte. Infolgedessen bewertet sie, nach eigenen Angaben, diesen und

andere Bereiche (z.B. Informiertheit bzgl. MSD-Aufgaben; persönliche Einbindung in den Beratungsprozess) mit der jeweils stärksten negativen Ausprägung.

Soll-Zustand

Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.

Kernaussagen

Abbildung 25 zeigt die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'MSD als Hilfe' auf. Der Soll-Zustand wurde aus gegebenen Gründen nicht erhoben (vgl. 4.6.3).

Ist-Zustand
<p>Gesamtbewertung: 70 % positiv, 19 % neutral, 11 % negativ</p> <p>Positiver Nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - angenehme bzw. hilfreiche Unterstützung - deutliche Unterstützung bei Leistungserhebungen - offizielle Instanz gegenüber Lehrern - Fachlichkeit bei Informationen und Aufklärung zur Hörschädigung - Beantragung von Nachteilsausgleich <p>Neutrales Hilfsempfinden</p> <ul style="list-style-type: none"> - bisher nur schriftlicher Kontakt - Hilfe vermutlich gegeben, aber noch nicht in Anspruch genommen <p>Kaum bzw. kein Nutzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - seltene oder zu kurze Besuche - wenig kontinuierliche Begleitung - keine aktive Unterstützung - begrenzte Wirksamkeit, auch i. S. v. Nachhaltigkeit - unangemessene inhaltliche Gestaltung
Soll-Zustand
<p>Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.</p>

Abbildung 25: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'MSD als Hilfe'

Diskussion

Ein Nutzen der MSD-Unterstützung kann darin bestehen, dass es angenehm, teilweise auch bequem ist, die Informations- und Aufklärungsarbeit abgeben zu können (vgl. z.B. D13.2 m, 236). So würden sich einige Schüler der Sache auch selbst annehmen, allerdings haben (negative) Erfahrungen mit einzelnen Lehrkräften gezeigt, dass erst der MSD als eine offizielle Instanz für die erforderliche Akzeptanz ihrer Anliegen sorgen kann und muss. Hierbei spielt die mehrfach benannte Fachlichkeit des MSD eine entscheidende Rolle: Sie kommt vor allem dann zum Tragen, wenn es z.B. um die Aufklärung und Information der Lehrer und Mitschüler geht (vgl. 5.2.5.1 und 5.3.1.1) oder um die Beantragung und Umsetzung eines Nachteilsausgleichs (vgl. 5.2.4.4 und 5.2.4.5).

Neben der Autorität und der Fachlichkeit des MSD wird auch die Komponente der Fürsorge benannt: Die Möglichkeit, auf einen Ansprechpartner und Fürsprecher zurückgreifen zu können, wird als ein positiver Nutzen gesehen. Wie bereits unter dem Aspekt der Einbindung in den Beratungsprozess thematisiert (vgl. 5.1.5.1), spiegelt sich auch hierin die Bedeutung des persönlichen Kontakts zum MSD wider. Auf den Aspekt des Kontakts lässt sich nach den vorliegenden Aussagen auch das eher neutrale bzw. geringe Hilfsempfinden zurückführen: Sofern bisher nur ein schriftlicher, ein seltener oder gar kein Kontakt vorlag, wird kaum ein bzw. gar kein Nutzen durch den MSD gesehen. Dabei ist für einige die Kontakthäufigkeit im Sinne einer Kontinuität der Betreuung entscheidend. Für andere ist es der Faktor der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit einer Maßnahme. In der Praxis der Betreuungstätigkeit wird somit ein angemessenes Verhältnis zwischen unmittelbarem Kontakt und der Wirksamkeit der angestoßenen Maßnahme von Bedeutung sein.

Kritik an der inhaltlichen Gestaltungen eines Kontakts könnte durch vorherige Absprachen, wie sie bereits im vorhergehenden Punkt angeregt wurden (vgl. 5.1.5.1), behoben werden und zu einem deutlich erkennbareren Nutzen der Unterstützung für den Schüler führen. Zudem ist auch hier das Argument anzuführen, dass den betreuten Schülern die Aktivitäten des MSD transparent gemacht werden müssen, damit diese den Einsatz des Fachdienstes für ihre Person erkennen und dadurch ggf. einen höheren Nutzen verbuchen.

Folgerungen

➤ **Fachlichkeit des MSD herausstellen**

Es ist in erster Linie die Fachlichkeit und Expertise des MSD hinsichtlich der Hörgeschädigtenpädagogik, welche für die Schüler den Nutzen der MSD-Unterstützung erkennen lässt. Diese gilt es in den Beratungsgesprächen herauszustellen und dementsprechend zu erhalten bzw. auszubauen. Sie bewirkt nicht nur einen deutlichen Nutzen, sondern stellt die Grundlage und Legitimation für die Beratungstätigkeit des MSD dar (vgl. BayEUG, §21).

➤ **Nachhaltigkeit der Betreuung fokussieren**

Zwar ist der Kontakt zum MSD bedeutsam, um Hilfe bzw. Nutzen feststellen zu können, dennoch liegt den Schüler auch daran, die Wirksamkeit von Maßnahmen zu erfahren. Von daher sollte ein Augenmerk des MSD darauf gerichtet sein, angestoßene Maßnahmen weiterzuverfolgen und deren Umsetzung einzufordern. Für Schüler wird der Nutzen der Betreuung verständlicherweise erst in der realen Umsetzung besprochener Maßnahmen ersichtlich. Dies kann dem MSD-Betreuer ein kontinuierliches Erinnern an Vereinbarungen o.Ä. abverlangen.

5.1.5.3 Wertschätzung des MSD-Angebots

Generell 'froh' zu sein, dass es das Angebot der MSD-Unterstützung und damit einen MSD-Betreuer gibt, ist Gegenstand dieser Subkategorie. Dabei wird wie schon bei den vorausgegangenen Aspekten der Einbindung in den Beratungsprozess (vgl. 5.1.5.1) oder des Nutzens der MSD-Unterstützung (vgl. 5.1.5.2) Wert gelegt auf ein Stimmungsbild der Teilnehmer.

Ist-Zustand

Die Wertschätzung des MSD-Angebots kann zunächst an der Bewertung der Aussage 'Ich bin froh über meinen MSD' festgemacht werden. Die Ergebnisse dazu gestalten sich wie folgt (vgl. Tabelle 20).

Wertschätzung des MSD-Angebots						
Zutreffen:	gar nicht	kaum	teils, teils	überwiegend	voll	k. A.
Angaben in % (n = 73)	3	18	7	41	27	4

Tabelle 20: Bewertung der Wertschätzung des MSD-Angebots

Eine absolute Wertschätzung gegenüber dem MSD-Angebot bringen 27 % der Teilnehmer zum Ausdruck. Weitere 41 % geben eine überwiegende Zufriedenheit diesbezüglich an. Damit äußern 68 % der Teilnehmer ein positives Empfinden bzgl. der MSD-Unterstützung. Abwägend zeigen sich 7 %: Sie sind teils froh, teils nicht froh über den MSD. 18 % der Schüler sind kaum, d.h. weniger und weitere 3 % gar nicht froh über ihren MSD, was insgesamt einer negativen Bewertung von 21 % entspricht. 4 % der Teilnehmer machen keine Angabe dazu, was sie mit dem fehlenden Kontakt im Schuljahr der Erhebung begründen (vgl. Gruppe 8, 150 ff.). Über die Faktoren der Wertschätzung geben die Aussagen aus den Gruppendiskussionen Aufschluss.

Positive Wertschätzung

Schüler, welche sehr hohe Punkte bzgl. der Wertschätzung vergeben, stellen diesen Sachverhalt zum Teil einfach nur fest, ohne dies weiter zu erläutern, so z.B.: „Bin eben froh darüber, dass es ihn [den MSD] gibt. (lacht)“ (B12.2 m, 215), oder auch: „Ich bin mit meinem MSD zufrieden“ (F5.2 w, 253). Ein weiterer Schüler bezeichnet sich ebenfalls als 'froh', betont aber „ganz normal“ mit dem MSD und dem Unterstützungsangebot umzugehen (B1.3 m, 426).

Trotz des bisher ausgebliebenen Kontakts im Schuljahr der Erhebung (2011/12), ist ein Teilnehmer dennoch sehr froh über die Existenz des MSD-Hören. Wie dessen Aussage im

Folgenden belegt, kennt er das förderschwerpunktspezifische Arbeiten der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste nicht. Er geht nur von einem MSD-Hören aus:

Ich bin trotzdem froh, dass es das überhaupt gibt. Weil z.B. für die Brillenträger, wer weiß, vielleicht wäre es für die auch praktisch, wenn es da extra was gäbe. Die haben das ja nicht (C11.2 m, 141).

Bedingte Wertschätzung

Aufgrund des ausbleibenden Nutzens der bisherigen MSD-Unterstützung äußert sich eine Teilnehmerin zwar „glücklich darüber, aber nicht wirklich beeindruckt“ (B16.1 w, 177). Somit kann sie das Angebot zwar wertschätzen, die Auswirkungen aber nur bedingt.

Geringe bzw. keine Wertschätzung

Gründe, weshalb Schüler wenig froh über ihren MSD sind, liegen – wie eingangs erwähnt – u. a. an mangelndem Kontakt. Obwohl eine Teilnehmerin das Angebot des MSD zumindest teils, teils als hilfreich ansieht, ist sie verständlicherweise nicht zufrieden, da sie ihren MSD aktuell weder kennt, noch Kontakt hatte (vgl. B7.1 w, 348 f. und 42 f.). Bei einem anderen Teilnehmer liegen vergleichbare Umstände vor, d.h. kein aktueller Kontakt zum MSD. Er zieht daher den Schluss:

Ich würde sagen, ich bin froh über mich, dass ich das mit den Lehrern so hinkriege (D15.3 m, 254).

Diese Aussage verweist auch auf den Aspekt der 'Selbständigkeit' (vgl. dazu 5.4.2).

Ein weiterer Faktor für eine negative Bewertung ist das Unannehmlich-Sein des Besuchs bzw. der Unterrichtsmitschau durch den MSD. So erklärt folgender Schüler:

Nein, nicht so froh. Ich weiß auch nicht warum, aber ich mag nicht so, wie ich es ja auch schon vorhin erklärt habe, ich mag nicht so, wenn andere Leute zugucken, wenn wir was in der Schule machen. (...) Ist ja ok, wenn Studenten zugucken, wenn wir Unterricht machen. Aber die, wo es sich das dann nur für sich behalten und so, das finde ich nicht so gut (A16.1 m, 186).

Die mangelnde Transparenz darüber, was mit dem Unterrichtsbesuch beabsichtigt wird, stellt für diesen Schüler ein Problem dar. An anderer Stelle erklärt er auch, dass er den MSD-Besuch als unangenehm/peinlich erlebt (vgl. 5.1.4.1) und keine Hilfe durch den MSD erfährt (vgl. 5.1.5.2).

Soll-Zustand

Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.

Kernaussagen

In Abbildung 26 finden sich die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Wertschätzung des MSD-Angebots'. Der Soll-Zustand wurde nicht erhoben (vgl. 4.6.3).

Ist-Zustand
<p>Gesamtbewertung: 68 % positiv, 7 % neutral, 21 % negativ, 4 % k. A.</p> <p>Positive Wertschätzung</p> <ul style="list-style-type: none">- froh und zufrieden mit dem Angebot- 'normales' Empfinden darüber- froh über speziellen Fachdienst <p>Bedingte Wertschätzung</p> <ul style="list-style-type: none">- „glücklich darüber, aber nicht wirklich beeindruckt“ (B16.1 w, 177) <p>Geringe bzw. keine Wertschätzung</p> <ul style="list-style-type: none">- mangelnder Kontakt, wodurch Schüler auf sich gestellt ist- mangelnde Transparenz bzgl. des Besuchs bzw. der Unterrichtsmitschau
Soll-Zustand
<p>Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie</p>

Abbildung 26: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Wertschätzung des MSD-Angebots'

Diskussion

Im Vergleich mit der vorausgegangenen Bewertung, den MSD als Hilfe zu empfinden (vgl. 5.1.5.2), liegen fast identische Prozentwerte für die positive Ausprägung vor. Allerdings zeichnet sich hinsichtlich der Wertschätzung des MSD ein höheres negatives Empfinden ab (insgesamt 21 % im Vergleich zu 11 %). Das bedeutet, dass ein Teil der Schüler, die den MSD durchaus als Hilfe ansehen, ihn dennoch nicht umfassend wertschätzen.

Zunächst liegen Beispiele vor, die eine grundsätzliche Wertschätzung des Angebots des Fachdienstes zum Ausdruck bringen, d. h. dass dieses spezielle Angebot überhaupt besteht.

Die weiteren Begründungen lassen allerdings vermuten, dass die Bewertung der Wertschätzung des MSD stark vom persönlichen Kontakt abhängt. Mangelnder Kontakt und eine Intransparenz der Maßnahmen, z. B. einer Unterrichtshospitation, könnten Gründe dafür sein, weshalb hinsichtlich der Wertschätzung ein höherer Prozentsatz an negativen Bewertungen zu verzeichnen ist. Hier ist entsprechend Abhilfe zu schaffen (vgl. Folgerungen). Einige der Teilnehmer, die angeben, 'nicht froh' über ihren MSD zu sein, weil er z. B. zu selten kommt (vgl. 5.1.2), nehmen dennoch die Hilfe des MSD an bzw. sehen ihn als eine Unterstützung an (vgl. ZAUS 2013). Umgekehrt äußern andere Teilnehmer, dass sie zwar 'froh' über den MSD sind, aber aufgrund der begrenzten Kapazitäten mit der Betreuung nicht uneingeschränkt zufrieden sind.

Um eine positive Wertschätzung des MSD bei den bisher negativ geprägten Teilnehmern zu erwirken, wären eben jene Folgerungen zu berücksichtigen, die bereits in den beiden vorausgegangenen Subkategorien des Unterstützungsempfindens formuliert wurden. Hinsichtlich der inhaltlichen Darlegungen der Folgerungen wird auf die Kapitel 5.1.5.1 und 5.1.5.2 verwiesen.

Folgerungen (vgl. 5.1.5.1 und 5.1.5.2)

- **Transparenz für den Schüler schaffen**
- **Schülergespräch als Bindeglied priorisieren**
- **Fachlichkeit des MSD herausstellen**
- **Nachhaltigkeit der Betreuung fokussieren**

5.2 Unterstützung der schulischen Integration

Die Unterstützung der schulischen Integration eines hörgeschädigten Schülers ist hinsichtlich der Teilhabe am Unterricht und damit auch für dessen schulischen Erfolg von besonderer Bedeutung. Inhaltlich tangiert dies vielfältige Bereiche: Von den äußeren Rahmenbedingungen (vgl. 5.2.1) über den Einsatz technischer Hörhilfen (vgl. 5.2.2), die Beleuchtung der unterschiedlichen Unterrichts- und Lernanforderungen bei Hörschädigung (vgl. 5.2.3) und damit verbundener möglicher Nachteilsausgleichsregelungen (vgl. 5.2.4) bis hin zu Verhalten und Unterstützung durch Lehrer und Schulleitung (vgl. 5.2.5). Inhaltlich zeichnet sich hierin ein vielfältiges Aufgabenspektrum des MSD ab. Tabelle 21 bildet die Ober- und Unterkategorien der Hauptkategorie 'Schulische Integration' und damit die weitere Gliederung des vorliegenden Kapitels ab.

Oberkategorien	Unterkategorien
Äußere Rahmenbedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Raumakustische Bedingungen • Klassengröße • Sitzplatzregelung
Technische Versorgung	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Hörhilfen • Individuelle Verstärkeranlage
Unterrichtsanforderungen und Lernsituation	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachverstehen und Gesprächsverhalten • Nachfragen und Verständnisabsicherung • Lern- und Prüfungsumfang • Mitschreiben im Unterricht • Hausaufgaben • Situation im Sport- und Schwimmunterricht
Regelungen zum Nachteilsausgleich	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitverlängerung • Budgetstunden • Optimierte Leistungsbewertung • NTA bei Hörverständnisseleistungen • Umgang mit einem Nachteilsausgleich
Lehrer und Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Information und Aufklärung der Lehrkräfte bzgl. Hörschädigung • Unterstützung durch Lehrer • Unterstützung durch Schulleitung

Tabelle 21: Ober- und Unterkategorien der Hauptkategorie 'Schulische Integration'

5.2.1 Äußere Rahmenbedingungen

Die äußeren Rahmenbedingungen zur schulisch-unterrichtlichen Situation eines hörgeschädigten Schülers an der allgemeinen Schule umfassen hier die raumakustischen Bedingungen, in erster Linie bestimmt durch Art und Lage des Klassenzimmers bzw. der Fachräume, Auswirkungen der Klassengröße und Maßnahmen zur geeigneten Sitzplatzwahl. Technische Hilfen, z. B. individuelle Verstärkeranlagen, die zur Reduzierung von Störschalleinwirkungen dienen, werden gesondert im darauffolgenden Kapitel 'Technische Versorgung' (vgl. 5.2.2) behandelt.

5.2.1.1 Raumakustische Bedingungen

Die Beschaffenheit von Klassenräumen und der dort vorherrschenden Akustik nimmt starken Einfluss auf die Qualität des Hörverstehens während des Unterrichts (vgl. TIESLER/OBERDÖRSTER 2010). Dabei können die raumakustischen Gegebenheiten ebenso ausschlaggebend sein wie die Lage des Klassenzimmers. Bemühungen um gute bzw. zumindest angemessene raumakustische Verhältnisse sind zwar vor allem für Schüler mit einer Hörschädigung von Bedeutung, dennoch gehen aktuell die Bemühungen dahin, diese Optimie-

rung möglichst umfassend für alle Schüler zu erwirken (vgl. „Flüsterndes Klassenzimmer“¹⁷; Lehrerverband BLLV – Akustik und Lärm¹⁸). Die im Folgenden dargelegten Beiträge der Teilnehmer behandeln einerseits Verstehensprobleme aufgrund schlechter raumakustischer Verhältnisse und andererseits mögliche Initiierungen zur Verbesserung dieser Umstände seitens des MSD.

Ist-Zustand

Verstehensprobleme aufgrund raumakustischer Bedingungen

Einige Schüler äußern massive Verstehens- bzw. Konzentrationsprobleme aufgrund der Lage ihres Klassenraums oder aufgrund von dessen raumakustischer Beschaffenheit.

So schildert eine Schülerin eine deutliche Verschlechterung durch den Umzug von einem zwar kleinen, dafür aber ruhigen Klassenraum in einen größeren, jedoch direkt an der Straße gelegenen. Die Nähe zur Feuerwehration wirkt sich zusätzlich erschwerend aus, da die Fenster – auch im Sommer – oft geschlossen gehalten werden müssen, was sich, laut Aussage der Schülerin, deutlich auf die Konzentration auswirkt (vgl. B14.2 w, 129). Eine ähnliche Lärmbelastung erfährt eine Schülerin an einer Realschule mit angrenzendem Gymnasium und unterschiedlichen Pausenzeiten der beiden Schulen:

Unser Klassenzimmer ist am Pausenhof und wir teilen uns den Pausenhof mit dem X-Gymnasium. Bei denen beginnt alles eine Viertelstunde früher, d.h. die haben auch eine Viertelstunde früher Pause. Und auch wenn wir die Fenster zu haben, ich sitze direkt am Fenster, DIREKT, dann hört man einfach alles. Das ist einfach Lärm. Und wenn wir die Fenster offen haben, dann erst recht! (...) Das ist ein bisschen blöd, weil links ist auch die Seite, wo ich weniger höre (D14.2 w, 130).

Im Beispiel dieser Schülerin kommt hinzu, dass der Lärmeinfluss durch das Fenster die Seite mit dem ohnehin schlechteren Hörvermögen (links) beeinträchtigt. Allerdings wird hier wenig Spielraum bestehen, da die Schülerin mit der Seite des besseren Hörvermögens (rechts) zum Lehrer hin ausgerichtet sein soll.

Bauliche Maßnahmen können es erfordern, dass Klassen temporär in sogenannte Container ausgelagert werden. Dass deren raumakustische Beschaffenheit, z. B. in Bezug auf Nachhallzeiten oder Lärmdurchlässigkeit, höchst schwierig ist, gibt folgende Aussage wieder, welche von einer Teilnehmerin der gleichen Schuleinrichtung (jedoch Besuch einer anderen Schulart) umfassend bestätigt wird.

¹⁷ In Zusammenarbeit von Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und Unfallkasse Hessen, vgl. <http://www.fluesterndesklassenzimmer.de/index.html> (aufgerufen am 24.03.2014).

¹⁸ Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) <http://www.bllv.de/Akustik-und-Laerm.6615.0.html> (aufgerufen am 24.03.2014).

Ja, zu den Räumen: Wir bauen ja gerade um und haben so Container. Die hallen wirklich schrecklich und die Wände lassen jede Art der Geräusche durch. Deshalb haben wir auch manchmal diese Probleme in den Physikräumen, die sind ja wirklich steril und da hallt es wirklich. Und das ist das Problem, dass da alles durchgeht, durch die Wände (C14.2 w, 127).

Ich hatte mal Deutschnachhilfe und da mussten wir auch rüber in die Container und da weiß ich genau, von was du [an C] redest: Das ist übelst hallend (A14.2 w, 128).

Zusätzlich wird auch die Problematik von Fachräumen, hier z. B. eines Physikraums, angesprochen, welche aufgrund ihrer Beschaffenheit häufig eine unzureichende raumakustische Qualität aufweisen. Selbiges gilt auch im Fall von zwei Teilnehmern, welche die gleiche Schule besuchen und Probleme mit Halligkeit und Störgeräuschen im Chemieraum schildern. Die Störgeräusche sind dabei in erster Linie auf das Mobiliar (Klappstühle) zurückzuführen (vgl. Gruppe 13, 95-98).

Andere Beispiele belegen, dass manche Schulen durchaus über Klassenräume mit guten akustischen Bedingungen verfügen (vgl. z. B. Gruppe 7, 197-203), da schon bei der Erbauung (vgl. D1.3 m, 179) oder einer späteren Sanierung darauf geachtet wurde (vgl. C9.1 m, 130), sodass die Schüler nicht unter den zuvor geschilderten (Lärm-)Belastungen leiden.

Wenn an einer Schule ideale Räume vorhanden sind, diese aber aus schulorganisatorischen Gründen z. B. nur bestimmten Jahrgangsstufen zugänglich gemacht werden, ist es mitunter schwer nachvollziehbar, weshalb andere Befindlichkeiten, z. B. die eines hörgeschädigten Schülers, bei der Raumvergabe nicht berücksichtigt werden. An dieser Stelle kann dahingehend vorgegriffen werden (vgl. Soll-Zustand), dass der Teilnehmer dieses Anliegen gerne vom MSD gegenüber der Schulleitung thematisiert hätte, um so eine mögliche Nutzung des Raumes für seine Klasse zu erwirken.

Es gibt in unserer Schule Klassenzimmer mit Teppich, und allem drum und dran, wo auch kaum Lärm ist. Aber das ist im Neubau und der Neubau ist eigentlich für die Oberstufe reserviert und deswegen können wir da im Grunde kein Klassenzimmer haben. (...) Aber wenn der MSD das denen lange genug sagen würde, dass ich das brauche, dann könnte das unter Umständen geändert werden (C4.2 m, 258).

Initiierung raumakustischer Verbesserungen

Die im zuletzt angeführten Zitat als wünschenswert erwähnte Nutzung eines Klassenraums im Neubauteil einer Schule ist im nachfolgenden Beispiel durch die Mithilfe des MSD bereits erfolgt:

Bei uns ist das auch so. Das ist eigentlich für die 10. Klassen, im Neubau, aber das haben wir dann bekommen. Die Frau X [vom MSD] ist da rein gegangen und hat sich das angeschaut, damit es halt nicht so quietscht und so (A4.2 m, 259).

Auch im Fall einer weiteren Teilnehmerin wurde auf Anraten des MSD ein Wechsel des Klassenzimmers zugunsten besserer raumakustischer Bedingungen vorgenommen (vgl.

B15.3 w, 203). Allerdings wurde dafür von einigen Mitschülern, in diesem Fall Freundinnen der hörgeschädigten Schülerin, kein Verständnis aufgebracht (vgl. B15.3 w, 205 ff.).

Eine andere Schülerin berichtet von der Empfehlung des MSD, eine Akustikdecke anbringen zu lassen, was allerdings noch keine Umsetzung erfahren hat, obwohl der MSD im Vierteljahresrhythmus nachfragt (vgl. B9.1 w, 132-136). Dass die Empfehlungen des MSD zu raumakustischen Maßnahmen durchaus begründet erfolgen, belegt z. B. der Fall eines Teilnehmers, wo aufgrund der vorherrschenden schlechten Raumakustik eine Messung der Nachhallzeit vorgenommen wurde (vgl. B1.2 m, 181-186). Weitere Angaben zu möglichen Konsequenzen aus dieser Messung werden allerdings nicht gemacht.

Abgesehen von einem möglichen Raumwechsel unterbreitet der MSD laut Aussage der Schüler auch Vorschläge, den Störschall mit einfachen Materialien zu reduzieren. So berichten einige Schüler, dass für sie ein Teppichstück angeschafft wurde, das an ihrem Sitzplatz und ggf. noch an dem des Banknachbarn ausgelegt wurde (vgl. z. B. Gruppe 13, 57 ff.). Zum vermeintlichen Nutzen äußert sich einer dieser Schüler wie folgt:

//Ich habe das in der Grundschule// gemacht. Aber das bringt irgendwie nichts. Den ganzen Teppich tragen, zu DEM Klassenzimmer und zu DEM Klassenzimmer (B13.2 m, 57).

Zusätzlich zu einer lokalen Teppichausstattung wurde im Fall einer Teilnehmerin „über mir so ein Netz für den Schall gemacht“ (C16.1 w, 211), d. h. schallabsorbierendes Material an der Zimmerdecke angebracht. Auffällig ist dabei, dass alle Teilnehmer, die sich dazu äußern, diese Maßnahmen nur in ihrer Grundschulzeit erfahren haben. Jetzt, da sie alle bereits die Sekundarstufe besuchen, macht keiner der Schüler in dieser Form mehr davon Gebrauch. Und obwohl die Schülerin C16.1 w noch die Grundschulstufe besucht, merkt auch sie zu den zuvor beschriebenen Maßnahmen an: „Das habe ich jetzt aber nicht mehr“ (ebd.).

Soll-Zustand

Die Schüler äußern eine Reihe von Wünschen, die einerseits die Klassenzimmerwahl, andererseits die Klassenzimmeroptimierung betreffen. So muss hier nochmals auf den bereits zuvor angeführten Wunsch hingewiesen werden, dass, wenn raumakustisch geeignete Klassenzimmer vorhanden sind, diese auch Klassen mit einem hörgeschädigten Schüler zugänglich gemacht werden (vgl. C4.2 m, 258). Sollten derart ausgestattete Klassenzimmer nicht vorhanden sein, schlagen einige Schüler vor, zumindest besser geeignete Räume im Haus zu suchen oder auch leer stehende Räume zu nutzen (vgl. D9.1 m, 392). In diesem Zusammenhang formuliert ein Teilnehmer z. B.:

Ein Klassenzimmer weit weg von Lärm (z. B. Straßen- oder Schülerlärm) in meiner Schule finden und für meine Klasse und mich reservieren (C4.2 m, 314).

Dies soll der MSD in Absprache mit den Lehrern versuchen (vgl. z. B. B14.2 w, 308).

Hinsichtlich der raumakustischen Ausstattung der Räume ist mehreren Schülern wichtig, dass eine gute Schallisolierung vorliegt. Dabei nennen sie folgende Maßnahmen zur Optimierung:

- Teppichboden (z. B. D4.2 w, 255),
- schalldämpfende Decken (z. B. C15.3 w, 375),
- Schallwände (D8.2 m, 304),
- generelle Sanierung des Klassenzimmers (G3.2 w, 347).

Außerdem besteht der Wunsch: „Klassenräume sollen vom MSD wegen Schalldurchlässigkeit überprüft werden“ (C14.2 w, 310).

Ein zu den bisherigen Äußerungen gegenteiliger Wunsch, nämlich: „Ein Klassenzimmer ohne Teppichboden, sondern mit normalem Boden“ (E3.2 m, 345), kann aufgrund fehlender weiterer Angaben nicht genauer erläutert werden.

Kernaussagen

Abbildung 27 bündelt die Kernaussagen zu 'Raumakustische Bedingungen'.

Ist-Zustand
<p>Verstehensprobleme aufgrund raumakustischer Bedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - ungünstige Lage von Klassenzimmern - temporäre Auslagerung in Container - akustische Problematik von Fachräumen - kein Zugang zu akustisch sanierten Räumen aus schulorganisatorischen Gründen <p>Initiierung raumakustischer Verbesserungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klassenzimmerwechsel auf Anraten des MSD - Empfehlungen zu Sanierungsmaßnahmen - Messung von Nachhallzeiten - Verringerung des Störschalls durch einfache Materialien
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Wahl von akustisch günstig gelegenen Klassenzimmern - bewusste Zuteilung von akustisch sanierten Klassenzimmern - Optimierung durch Schallisolierung und generelle Sanierung - Prüfung der Raumakustik durch den MSD

Abbildung 27: Kernaussagen zu 'Raumakustische Bedingungen'

Diskussion

Die Bedeutsamkeit von raumakustisch geeigneten Klassenräumen wird anhand der geschilderten Verstehensprobleme der Schüler deutlich. Dabei erscheint es zunächst einfach, einen möglichst günstigen Raum im Schulhaus zu wählen, sowohl von der Lage als auch von der Beschaffenheit her. Wie allerdings aus den Schülerbeiträgen hervorgeht, sind es meist schulorganisatorische Angelegenheiten, die dem widersprechen (z. B. Schulhauseinteilung nach Jahrgangsstufen oder temporäre bauliche Maßnahmen). Auch Fachräume sind unter

raumakustischen Aspekten, meist aufgrund von Halligkeit oder Mobiliar, ungeeignet. Hinsichtlich schulhausinterner Möglichkeiten bzgl. der Klassenzimmerwahl wünschen sich die Schüler eindeutig eine Vergabe der Klassenräume zu ihren Gunsten, dabei kann es sich auch um 'entlegene', aber hauptsächlich ruhige Räume handeln (vgl. Soll-Zustand). Ein Anliegen, das aus Schülersicht durch den MSD bei Lehrern oder der Schulleitung unterstützt werden soll. Hinsichtlich der Fachräume und des Mobiliars (z. B. Chemie- oder Musikraum) besteht vermutlich wenig Handlungsspielraum für den MSD. Die Schüler formulieren diesbezüglich auch keine expliziten Wünsche. Dennoch sollten Lehrer und Schulleitung auch darüber dringend aufgeklärt werden, um evtl. eine Optimierung der Räume zu erreichen oder um die räumlichen Nachteile anderweitig auszugleichen, z. B. durch geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen.

Eine Initiierung zu raumakustischen Verbesserungen 'im Kleinen' haben einige Teilnehmer kennengelernt. Interessant ist dabei, dass die beschriebenen Maßnahmen, wie mobile Teppichbodenfliesen oder 'Schallfänger' über dem Sitzplatz des hörgeschädigten Schülers, als nur bedingt nützlich und in der Handhabung als umständlich empfunden wurden. Außerdem sind diese Maßnahmen nur in den Grundschulstufen erfolgt. Hierfür können mehrere Gründe sprechen: So evtl. der erwähnte eingeschränkte Nutzen des Materials, ein häufigerer Raumwechsel in weiterführenden Schulen und, damit verbunden, der Aufwand und die Sichtbarkeit dieser Maßnahmen. Dazu machen die Schüler selbst aber keine Angaben.

Auf der anderen Seite wünschen sich die Schüler sehr wohl raumakustisch sanierte Räume und sehen Messungen und Prüfungen der Schallverhältnisse durch den MSD als wünschenswert an (vgl. C14.2 w, 310). Allerdings handelt es sich hierbei meist um umfangreichere Maßnahmen, z. B. generelle Teppichbodenausstattung oder „schalldämpfende Decken“ (C15.3 w, 375). Und obwohl sich das Anbringen von schallabsorbierenden Wänden und Decken als höchst effizient erweist (vgl. TIESLER/OBERDÖRSTER 2010), steht einer Umsetzung in die Praxis meist die Finanzierungsfrage entgegen. Allerdings sind landes- und bundesweit Initiativen bekannt, die diese Anliegen, nicht nur im Fall von hörgeschädigten Schülern, unterstützen. So besteht in Bayern beispielsweise eine Kooperation zwischen dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) und dem Arbeitskreis MSD-Hören, um die genannten Interessen voranzubringen.

Ein generell zunehmendes Bewusstsein für die Auswirkungen von Raumakustik auf das Lern- und Arbeitsverhalten im schulischen Kontext kann dem Anliegen der Schüler und den Bemühungen des MSD maßgeblich entgegenkommen¹⁹.

Folgerungen

➤ **Bewusste Wahl geeigneter Klassenräume**

Die bewusste und vorrangige Wahl eines geeigneten Klassenraums für Klassen mit einem hörgeschädigten Schüler sollte gegenüber der Schulleitung nachdrücklich vertreten werden. Dazu wäre eine gemeinsame Schulhausbegehung erforderlich. Die massiven Auswirkungen von (un-)günstigen raumakustischen Bedingungen könnten durch entsprechende raumakustische Messungen (z. B. Nachhallzeit) und Simulationen, z. B. zum Verstehen im Störlärm, nachhaltig aufgezeigt werden.

➤ **Initiierung raumakustischer Sanierungsmaßnahmen**

Raumakustische Sanierungsmaßnahmen sollten im Interesse des hörgeschädigten Schülers von Seiten des MSD angestoßen werden. Da der Nutzen eines optimierten Stör- und Nutzschallverhältnisses allen Schülern zugutekommt, könnte dies eine Einbindung der gesamten Elternschaft möglich machen. Sachaufwandsträger sind verstärkt über Maßnahmen zur Schallreduzierung informiert und sollten ggf. durch fachpädagogische Stellungnahmen seitens des MSD und der Schule von der Notwendigkeit der Maßnahmen überzeugt werden. Die Vermittlung von Kontakten verschiedener Anbieter von Dämmmaterialien könnte eine Umsetzung ggf. unterstützen.

➤ **Nutzung des zunehmenden Bewusstseins für 'Raumakustik in Schulen**

Ein allgemein zunehmendes Bewusstsein für Raumakustik in Schulen bzw. Lernbedingungen und Akustik bietet die Chance, dass der MSD hierzu verstärkt aufklären und bereits bestehende Angebote (vgl. 5.2.1.1) hinzuziehen kann. Der Fokus muss diesbezüglich nicht mehr explizit auf den hörgeschädigten Schüler gerichtet sein. Änderungen wären so, mit Blick auf alle Schüler, leichter zu erwirken.

5.2.1.2 Klassengröße

Da die Zahl der Schüler, die eine Klasse besucht, für das Verursachen von Störlärm und damit auch für das Hörverstehen im Unterricht ausschlaggebend ist, wird vor allem in integrativen/inklusiven Schulsettings stets eine Reduzierung der Klassengröße gefordert. Dies-

¹⁹ Vgl. z. B. Projekt 'GanzOhrSein' des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und -didaktik der LMU München (<http://www.ganzohrsein.de/>) oder 'Tag gegen Lärm' der Deutschen Gesellschaft für Akustik e.V. (<http://www.tag-gegen-laerm.de/>)

bezüglich wurden 2009 die Bemessungszahlen für die Klassenfrequenzen leicht angepasst (vgl. BAYERISCHER LANDTAG 2009). Je nach Schulart, von der eine sog. Eigenbudgetierung abhängt (z. B. für Realschulen und Gymnasien), kann die Klassenbildung mit den zur Verfügung stehenden Mitteln eigenständig festgelegt werden. Bestimmte Maßnahmen im Rahmen des Nachteilsausgleichs (z. B. Budgetstunden) sind u. a. dafür vorgesehen, Optimierungen wie diese zumindest in einzelnen Fächern (z. B. Fremdsprachen) zu unterstützen. Obwohl einige der betroffenen Schüler von massiven Verstehensproblemen in der Klasse berichten (vgl. 5.2.3.1), schildern sie diese nicht in Zusammenhang mit der Klassengröße.

Ist-Zustand

Die Klassengröße wird von zwei Teilnehmern eher als Randbemerkung thematisiert. Während in einem Fall kleinere Klassen bestehen, weil es sich um eine Privatschule handelt (vgl. D1.3 m, 175), ist im anderen Fall der Weggang einiger Schüler dafür verantwortlich (B1.3 m, 187). Detailliertere Angaben zu Auswirkungen in Bezug auf die Hörschädigung erfolgen nicht. Ein Beispiel zum Einwirken des MSD hinsichtlich einer reduzierten Schülerzahl wird im Zusammenhang mit der Beratung für den Besuch einer weiterführenden Schule genannt. Demnach soll im kommenden Schuljahr darauf geachtet werden, „dass wir dann eine kleinere Klasse machen sollen. Mehr weiß ich nicht“ (A7.1 w, 48).

Soll-Zustand

Zur Optimierung der Klassengröße wurden keine Aussagen gemacht.

Kernaussagen

Abbildung 28 beinhaltet die Kernaussagen hinsichtlich 'Klassengröße' im Ist-Zustand. Zum Soll-Zustand wurden keine Aussagen gemacht.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - reduzierte Schülerzahl, da Besuch einer Privatschule - reduzierte Schülerzahl durch Weggang einiger Schüler - MSD-Beratung hinsichtlich reduzierter Klassengröße bei zukünftigem Schulwechsel
Soll-Zustand
Zum Soll-Zustand liegen keine Angaben vor.

Abbildung 28: Kernaussagen zu 'Klassengröße'

Diskussion

Da sich keiner der teilnehmenden Schüler dahingehend geäußert hat, dass die Klassengröße ein Problem für das Lernen mit einer Hörschädigung darstellt, bleibt zu vermuten, dass die Schüler durch die Klassengröße keine unmittelbaren Erschwernisse erleben bzw.

diesen Zusammenhang nicht sehen. Des Weiteren könnte es sein, dass der Umstand der jeweiligen Schülerzahl als gegeben hingenommen wird. Aus dem Beispiel zur Beratung hinsichtlich einer reduzierten Schülerzahl durch den MSD geht hervor, dass diese Notwendigkeit zunächst nicht im Blickwinkel der Schüler erscheint, wohl aber auf Ebene des Begleitdienstes. Von Seiten der Schuladministration werden Möglichkeiten zur Reduzierung der Schülerzahlen vorgehalten, je nach Schulart auch durch sog. Budgetstunden (vgl. BAYERISCHER LANDTAG 2009). Wie eingangs erwähnt, hängt diese Maßnahme jedoch stark von den zugeteilten Ressourcen einer Schule ab.

Folgerungen

➤ **Reduzierung der Klassengröße unterstützen**

Ist eine Reduzierung der Klassengröße zur Entlastung des hörgeschädigten Schülers indiziert, sollte der MSD dies direkt auf Schulleitungsebene besprechen. Dabei sind Maßnahmen zur Umsetzung und Ressourcengewinnung (z.B. Budgetstunden) zu klären und ggf. durch eine Stellungnahme des MSD zu begründen. Der betroffene Schüler kann diese Maßnahme mitunter nicht einschätzen, da er selten einen Vergleich zu der gegebenen Situation hat.

5.2.1.3 Sitzplatzregelung

Der Sitzplatz eines Schülers mit Hörschädigung sollte überlegt ausgewählt sein, wobei verschiedene Aspekte in diese Überlegung mit einfließen, so z.B. der Lichteinfall, die Ausrichtung und Entfernung zur Lehrkraft oder auch der Blickkontakt zu den Mitschülern. Dass ein nach diesen Kriterien optimaler Sitzplatz nicht immer den Vorstellungen des betroffenen Schülers entspricht, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen, ebenso wie Angaben zu Absprachen und zu Beteiligten an der Sitzplatzwahl.

Ist-Zustand

Einige Schüler erleben es als deutliche Einschränkung, ihren Sitzplatz aufgrund der Hörschädigung meist nicht frei wählen zu können. Während die Schüler einer Klasse z.B. zum Halbjahr bewusst neue Plätze einnehmen, ist folgender Teilnehmer an seinen Platz gebunden:

Bei uns schon. Jeder Schüler darf sich zum Zeugnis einen anderen Platz suchen. Ich würde mich auch gerne für einen anderen entscheiden, aber ich kann halt nicht (B8.2 m, 89).

Auf Nachfrage, ob er schon einmal einen anderen Sitzplatz ausprobiert hätte, ergänzt er: „Ja, aber das ist der beste Platz für mich“ (a. a. O., 91).

Die Besonderheit, meist in den vorderen Reihen sitzen zu müssen, stellt für einige Schüler eine gewisse Gängelung dar (vgl. z.B. C16.1 w, 211), die sie zumindest von Zeit zu Zeit

gerne aufgehoben hätten. So berichten einzelne Schüler davon, sich in einer Art Selbstversuch umgesetzt zu haben. Obwohl zwei Teilnehmer zunächst angeben, auch auf Plätzen weiter hinten im Klassenraum gut verstehen können, räumen sie im weiteren Diskussionsverlauf ein, dass durch die Störgeräusche der Mitschüler in den vorderen Reihen „wie so eine Wand“ (s. u.) entstehen würde. Durch dieses Gesprächsverhalten und durch zusätzliche Störgeräusche, wie ein weiterer Teilnehmer einräumt, wird das Hörverstehen eindeutig erschwert. Dazu folgender Diskussionsausschnitt (Gruppe 13, 188 ff.):

A13.2 m: Ich kann mich auch hinten hinsetzen und verstehe alles. Aber wenn die dann vorne reden, dann ist es //voll blöd.//

D13.2 m: //Das ist dann// wie so eine Wand.

B13.2 m: Und dann noch die Störgeräusche dazu!

In der Regel ist es für die Schüler nachvollziehbar, weshalb sie in den vorderen Reihen sitzen sollen, dennoch fällt es z. B. dieser Teilnehmerin schwer, dadurch nicht neben ihrer Freundin sitzen zu können:

[...] Und letztes Mal kam sie [die Lehrerin] dann, weil ich war mal drei Stunden hinten gesessen, bei einer Freundin von mir, weil ich verstehe von dort ja auch. (...) Und dann kam sie und meinte: 'Ja, ich habe da eine Bestätigung, du sollst wieder vor gehen'. Auf einmal kommt sie damit. Habe ich halt gesagt: 'Gut, dann muss meine Freundin hier halt alleine sitzen'. (...) Habe ich dann schon auch eingesehen, aber es hat mich halt genervt, dass sie damit auf einmal angekommen ist (C14.2 w, 110).

Obwohl sich die Lehrkraft korrekt verhält, indem sie sich auf die Bestätigung – vermutlich eine Empfehlung des MSD – beruft und diese umsetzen möchte, reagiert die Schülerin zunächst verstimmt.

Im Gegensatz dazu kommt einer anderen Teilnehmerin die Unterstützung des MSD entgegen, da sie das Anliegen hatte, von einer der letzten Reihen weiter nach vorne gesetzt zu werden, was die Lehrkraft von sich aus nicht realisiert hat:

Ja, insgesamt hatte ich mal Probleme mit einem Lehrer, das war in der 4. [Klasse]. Der hat wirklich gar keine Rücksicht auf mich genommen. Der hat mich in die letzte Reihe gesetzt und (...) hat eben gar keine Rücksicht genommen. Und da hat die [MSD-]Lehrerin dann ausgeholfen. Dann hat er es zwar geändert, aber richtig viel geholfen hat es eigentlich nicht, weil der Lehrer mich auch nicht gemocht hat (B6.3 w, 55).

Trotz der Sitzplatzänderung scheint aber aufgrund des weniger guten Lehrer-Schüler-Verhältnisses keine nachhaltige Berücksichtigung der Schülerin erfolgt zu sein.

Ein weiterer Schüler gibt an, dass auch sein Lehrer Informationen zum Sitzplatz vom MSD erhalten hat und diese auch berücksichtigt, sodass kein weiteres Eingreifen durch den MSD erforderlich ist:

Er [der Mathe-Lehrer] hat schon Informationen von der MSD bekommen. (...) Er achtet schon auch darauf. Ich sitze jetzt in der 2. Reihe und der Platz ist eigentlich ideal. Also, der MSD hat mich nicht umgesetzt (D11.2 m, 47).

In zwei Fällen äußern sich die Teilnehmer, dass sie selbst Tipps zur Sitzplatzoptimierung vom MSD erhalten haben (vgl. A13.2 m, 41; D13.2 m, 53).

Eine Reihe von Schülern organisiert die Wahl des Sitzplatzes eigeninitiativ, in Absprache mit dem Lehrer, d.h. sie gehen auf die Lehrkraft zu und besprechen ihr Anliegen und sorgen damit selbständig für eine Änderung:

Wir dürfen uns immer hinsetzen, wo wir wollen, und das ist immer woanders, weil wir ein Fachraumprinzip haben. Wenn ich jetzt zu weit hinten sitze und mich das selber stört, dann sage ich dem Lehrer, dass ich vorne sitzen will und dann darf ich das. Von demher [daher] ist das eigentlich kein Problem (E8.2 w, 101).

So berichten auch weitere Teilnehmer von der Kooperationsbereitschaft ihrer Lehrkräfte, was den Sitzplatz anbelangt (vgl. z. B. A8.2 m, 83 und 85). Auch dauerhafte Regelungen, z. B.: „Ich sitze immer auf demselben Platz in der 1. Reihe und alle Lehrer wissen das“ (F8.2 w, 102), werden beschrieben.

Die Bedeutsamkeit des Sitzplatzes neben einer oder der „besten Freundin“, rückt in folgendem Beispiel auch den Nutzen eines – in diesem Fall gegenseitigen – Helfersystems in den Mittelpunkt. Dieser Aspekt kommt auch bei den Wünschen zur Wahl des Sitzplatzes nochmals zum Tragen:

[...] Ich sitze auch immer schon, also seit der ersten Klasse schon, neben meiner besten Freundin. [...] Ja, und bei uns ist das jetzt mit dem Ablenken nicht so. Und es ist auch nicht, dass sie mir unbedingt immer hilft, sondern das machen wir eigentlich auch immer gegenseitig: Ich bin in Mathe eben nicht so gut, dass sie mir dann eben da hilft und sie ist in Deutsch nicht so gut, und dann wechseln wir uns halt immer ein bisschen ab. (...) Und auch wenn wir mal schwätzen, also wir sitzen immer zusammen (C16.1 w, 85 und 87).

Interessant ist, dass in Bezug auf die Sitzplatzregelung in einigen Fällen die Initiative von den Eltern der Schüler ausgeht (vgl. z. B. B7.1 w, 51). So geben sie dem Lehrer die entsprechenden Hinweise oder regeln im Gespräch einen Sitzplatzwechsel:

Ja, ich war ganz hinten, am Anfang, aber dann haben meine Eltern mit dem Lehrer gesprochen und dann war ich vorne (C11.2 m, 49).

Die Initiative der Eltern in diesem Bereich wird nur von Teilnehmern der Altersklasse 1 und 2 erwähnt. Zudem betrifft es in Altersklasse 2 nur die unteren Jahrgangsstufen, d.h. Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe. Dabei scheint bei einer Teilnehmerin das Engagement der Mutter von großer Bedeutung zu sein, da in ihrem Fall kaum auf anderweitige Unterstützung zurückgegriffen werden kann, weder auf Lehrer- noch auf MSD-Seite:

Bei mir war das so: Sie [vom MSD] sind gekommen und haben geschaut, wie muss ich hocken, aber ansonsten war nichts. Das musste ich auch alles alleine machen: Ich musste es allein meinen Lehrern später sagen und später sind sie [vom MSD] nicht einmal mehr gekommen.

Dann musste meine Mutter denen alles durchgeben. Ich habe es bei meinen Lehrern zwar gesagt, dass ich da hocken muss, weil ich sonst kein Wort verstehe. Aber am Anfang haben sie gesagt, ob ich noch richtig bin. Dann hat //meine Mama// wieder/. (A14.2 w: 211).

Im Idealfall kann es sich natürlich auch um eine Art Mischform handeln, wo sich mehrere Beteiligte, in diesem Fall Eltern, Schüler und Lehrer, einbringen, um eine geeignete Sitzplatzlösung zu finden:

Ja, wir müssen es dann dem Lehrer sagen und der überlegt sich das dann. Und meine Mama sagt das dann immer dem Lehrer, wo ich vielleicht sitzen könnte, dass ich die Lehrer besser höre (D7.1 w, 55).

Soll-Zustand

Welche Anliegen äußern die Schüler hinsichtlich der Sitzplatzregelung? Zum einen wird sehr pragmatisch formuliert, dass sich der MSD darum kümmern soll, was für sie günstig ist, so z. B. „in den meisten Räumen und Sälen vorne sitzen“ (C12.2 w, 355) oder auch generell „[s]chauen, ob er [der Schüler] richtig sitzt“ (A14.2 w, 330). Ein ebenso wichtiges, wobei rein persönliches, Anliegen an den MSD ist für einen Teilnehmer der Altersklasse 1: „Regeln, dass ich nicht neben einem Mädchen sitzen muss“ (A16.1 m, 347).

Außerdem sollte die Wahl des Sitzplatzes nach Meinung folgender Schülerin so erfolgen, „dass ich nicht neben jemandem sitze, der mich jetzt die ganze Zeit ablenkt oder so“ (B16.1 w, 245). Des Weiteren formuliert die Schülerin den Wunsch: „Mich neben meiner Freundin sitzen lassen“ (a. a. O., 350). Die Begründung für dieses Anliegen schildert sie an anderer Stelle der Gruppendiskussion recht ausführlich:

Bei mir war es so, dass ich jetzt nicht neben meiner Freundin sitzen konnte, sondern neben jemand anderem. Und als ich neben der X saß, da war eben das Problem, weil die hat mich halt immer so abgelenkt und hat immer die ganze Zeit gefragt, ob wir heute was ausmachen wollen und so was. Und das hat mich dann auch abgelenkt und genervt, weil ich war gerade mittendrin in Mathe. Und ich verstehe das eben ganz gut, nur wenn sie dann immer so mit mir quatscht, und sie will auch immer unbedingt mit mir machen, weil sie immer abschauen will, das nervt mich halt immer ein bisschen und deshalb sitze ich jetzt auch wieder neben meiner Freundin. Weil die mich halt nicht immer ablenkt und mir auch hilft (B16.1 w, 82).

Die ungestörte Konzentrationsfähigkeit auf eine Sache und das sich abzeichnende gegenseitige Helfersystem scheinen wesentliche Aspekte zu sein, weswegen die Schülerin eine vertraute und befreundete Sitznachbarin bevorzugt. Dieses Helfer- bzw. Tutorensystem ist auch für zwei weitere Teilnehmer von besonderer Bedeutung. Dabei spielt auch hier eine Rolle, dass dies nicht zufällig ausgesuchte Mitschüler sind, sondern Schüler, die Fragen zulassen und die vom betroffenen Schüler wiederum verstanden werden. In diesem Fall bleibt aber leider die Unterstützung der Lehrkraft aus:

Ich bräuchte auch einen Nachbarn, wo ich was fragen kann [und] den ich verstehe. Aber ich kriege immer keinen. Weil wenn ich etwas nicht verstehe, sagt meine Klassenlehrerin, dass ich das einfach mal ausprobieren soll. Aber ich verstehe das halt nicht (B10.1 w, 165).

Das nächste Beispiel belegt noch einmal den Wunsch nach Vertrautheit mit den Sitznachbarn. Hier wünscht sich ein Teilnehmer die Sitzmöglichkeit neben seinen „alten Schulkameraden“ zurück, da sie Verständnis für seine Situation als hörgeschädigter Schüler aufbringen:

Für mich wäre es besser, wenn meine alten Schulkameraden neben mir sitzen würden, weil die verstehen oder wissen wie das ist, wenn man nicht so gut hört (C8.2 m, 79).

Kernaussagen

Die Kernaussagen der Schülerbeiträge zur 'Sitzplatzregelung' sind Abbildung 29 zu entnehmen.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - kaum freie Sitzplatzwahl aufgrund der Hörschädigung - Optimierung der Sitzplatzwahl durch MSD-Unterstützung - eigenaktive Schülerabsprache mit Lehrern - Elterninitiative - Absprachen mit mehreren Beteiligten (MSD, Eltern, Schüler etc.) - Bedeutsamkeit eines geeigneten Sitznachbarn
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung durch MSD bei Wahl und Zuteilung eines geeigneten Sitzplatzes - Berücksichtigung von Schülerbefindlichkeiten - Mitspracherecht bei Wahl eines geeigneten Sitznachbarn hinsichtlich: wenig Ablenkung, gutes Sprachverstehen, Nachfragemöglichkeit, Sympathie/Freundschaft - Sitznachbar als Tutor

Abbildung 29: Kernaussagen zu 'Sitzplatzregelung'

Diskussion

Für ein optimiertes Nutzschall-Störschall-Verhältnis liegt es nahe, dass der hörgeschädigte Schüler möglichst weit vorne im Klassenraum sitzen sollte, mit geringem Abstand zum Lehrer. Wie aus den Schilderungen hervorgeht, ist das für einige Schüler eine akzeptable Lösung, für andere hingegen nicht. Es stellt sich die Frage, inwieweit Kompromisslösungen gefunden werden können, die auch dem hörgeschädigten Schüler einen Sitzplatzwechsel ermöglichen.

Zur Überwindung von Distanzen zum Hauptsprecher und zur Vermeidung von Störschallüberlagerungen könnte, falls noch nicht geschehen, der Einsatz technischer Hilfen erprobt werden. Neben einer individuellen Funkübertragungsanlage wäre ggf. eine Klassenverstärkeranlage von Vorteil, da die gesamte Klasse (einschließlich Lehrkraft) von dieser Maßnahme profitieren würde. Hierbei kann der MSD vermittelnd wirken, um Kontakte zu Akustikern oder Firmen herzustellen, die Geräte zur Erprobung ausleihen²⁰.

²⁰ Aufgrund der Bedeutsamkeit des Themas ist eine Ausleihe von Geräten oder ein Bezug von Materialien inzwischen auch über Lehrerverbände/-gewerkschaften (z. B. BLLV) möglich (vgl. dazu auch 5.2.1.1).

Den Aussagen der Schüler zufolge kommen die Hinweise zu einem geeigneten Sitzplatz nicht ausschließlich von Seiten des MSD, sondern auch von Eltern oder den Schülern selbst. Obwohl der MSD in einigen Fällen als Instanz geschätzt wird, die geeignete Sitzplatzwahl anzuregen und gegenüber den Lehrkräften auch durchzusetzen, wäre hier evtl. eine stärkere Einbindung des betroffenen Schülers in Absprache mit dem Lehrer denkbar. Voraussetzung dafür ist, dass der Schüler eine ehrliche Entscheidungsfindung vornimmt, d. h. nicht vorgibt, auch von hinten alles zu verstehen, wenn dem aufgrund der akustischen Bedingungen nicht so ist (vgl. D13.2 m, 187; A13.2 m, 188). So könnte dem Wunsch der Schüler nach (mehr) Mitspracherecht hinsichtlich der Wahl des Sitzplatzes und des Sitznachbarn stärker entsprochen werden. Gleichzeitig kann die Expertise des MSD weiterhin zu Rate gezogen werden.

Als bedeutsam erscheinen die Anmerkungen zur Wahl des Sitznachbarn. Abgesehen von persönlichen Befindlichkeiten (z. B. Junge-Mädchen Vorbehalte), begründen die Teilnehmer ihr Anliegen stichhaltig, indem sie einen vertrauten Partner, der wenig ablenkt und für Nachfragen bereit ist, bevorzugen. Meist handelt es sich dabei auch um „Freundinnen“ oder „Freunde“ der Schüler. Durch Hervorhebung dieses Aspekts gegenüber der Lehrkraft könnte ein solches Helfer- oder Tutoresystem, wie es in Empfehlungen zum gemeinsamen Unterricht zu finden ist, den hörgeschädigten Schüler wesentlich unterstützen (vgl. z. B. ARBEITSKREIS GU MIT HÖRGESCHÄDIGTEN, NRW, 2008). Ebenso wie ein Nachfragen-Dürfen beim Sitznachbarn, ohne dass der Lehrer dies ahndet. Im Idealfall kann ein solches Tutoresystem auch auf Gegenseitigkeit beruhen (vgl. Ist-Zustand, C16.1 w, 87).

Folgerungen

➤ **Vor- und Nachteile der Sitzplatzwahl aufzeigen und Kompromisslösungen andenken**

Die akustisch bedingten Vor- und Nachteile eines Sitzplatzes sind sowohl den hörgeschädigten Schülern als auch den Lehrkräften durch den MSD aufzuzeigen. Trotz eines bestmöglichen Störschall-Nutzschall-Verhältnisses, das in den vorderen Reihen zu erzielen ist, möchten Schüler auch andere Sitzplätze ausprobieren. Hier wären zum einen Kompromisslösungen anzudenken, z. B. ausgewählte feste Plätze in einem sonst rollierenden System oder der Einsatz einer Klassenhöranlage. Zum anderen wäre die Eigenverantwortlichkeit des Schülers zu stärken, ehrliche Rückmeldung zur Machbarkeit des Sitzplatzes zu geben und ggf. zurück zu wechseln.

➤ **Einbindung der Schüler bei Wahl des Sitznachbarn**

Da für Schüler nicht allein die Bedingungen eines guten Hörverstehens bei der Wahl des Sitzplatzes zählen, sondern v. a. die Person des Banknachbars (vgl. 5.2.1.3), sollten sie in diese Entscheidungsfindung einbezogen werden. Bildet sich dabei ein förderliches Tutoresystem heraus, wird dies im Sinne aller Beteiligten sein.

5.2.2 Technische Versorgung

Die Versorgung mit technischen Hörhilfen stellt eine wichtige Komponente dar, um den Auswirkungen einer Hörschädigung entgegenzuwirken. Diese wird im Folgenden hinsichtlich der Versorgung und dem Umgang mit individuellen Hörhilfen und dem Gebrauch einer individuellen Verstärkeranlage (z.B. FM-Anlage)²¹ dargestellt. Zunächst werden die Angaben aus dem Kurzfragebogen zur Versorgung mit Hörhilfen bzw. einer Verstärkeranlage und dem jeweiligen Trageverhalten vorangestellt (vgl. Tabelle 6, Frage 2). Es folgen Aussagen aus den Gruppendiskussionen, die verschiedene Aspekte dazu beleuchten, darunter Angaben zur Anschaffung, Aufklärung und zum Einsatz der technischen Hilfsmittel, im Ist- wie auch im Soll-Zustand.

5.2.2.1 Individuelle Hörhilfen

Wie steht es um die Versorgung mit individuellen Hörhilfen und um den Umgang der Schüler mit selbigen? Dazu die folgenden Ausführungen:

Ist-Zustand

Laut der Angaben der Schüler zu ihrer Versorgung mit individuellen Hörhilfen im Kurzfragebogen (vgl. Tabelle 6, Frage 2), sind 80 % der Teilnehmer mit Hörgeräten versorgt: davon 14 % einseitig und 66 % beidseitig. Jeweils 1 % der Schüler trägt einseitig bzw. beidseitig ein CI, weitere 6 % tragen ein Hörgerät und ein CI. 12 % sind nicht versorgt, es handelt sich hierbei um einseitig ertaubte Schüler.

Der Versorgungszeitpunkt mit den individuellen Hörhilfen ist dabei höchst unterschiedlich, von den ersten Lebensjahren bis hin zu wenigen Wochen vor dem Zeitpunkt der Erhebung, wie im Fall einer 17-jährigen Schülerin (vgl. C1.3 w, 62). Eine weitergehende Betrachtung hinsichtlich des Versorgungszeitpunkts erfolgt im Rahmen dieser Arbeit – mit Fokus auf der Unterstützung durch den MSD – nicht (vgl. dazu auch 4.7.3).

Auf die Fragen nach dem Trageverhalten der Hörhilfen in der Schule und in der Freizeit geben 85 % der Schüler an, die Hörhilfen in der Schule zu tragen. Auch in der Freizeit zeichnet sich mit 67 % ein immer noch sehr ausgeprägtes Tragen der Hörhilfen ab. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass ein entsprechender Nutzen aus der Hörgeräte- bzw. CI-Versorgung gezogen werden kann. Exemplarisch belegen dies folgende Aussagen aus den Gruppendiskussionen:

²¹ Unabhängig von der Funktionsweise einer individuellen Sender-Empfängeranlage wird in der Literatur und im alltäglichen Sprachgebrauch meist der Begriff FM-Anlage (Frequenz-Modulations-Anlage) verwendet. Da dieser Begriff den Schülern in der Integration sehr vertraut ist, wird dieser vorwiegend im Kontakt mit den Schülern gebraucht.

Also, ich trage meine Hörgeräte immer, außer wenn ich ins Bett gehe und Schwimmen gehe natürlich. Und im Alltag natürlich auch und in der Schule (E1.3 w, 13).

Ja, ich trage mein Hörgerät nur in der Schule, weil sonst brauche ich es nicht (D1.3 m, 20).

Auf Nachfrage, ob es am Nachmittag, d. h. in der Freizeit, ohne Hörgerät nicht zu Kommunikationsproblemen kommen würde, erklärt der Schüler weiter:

Nein, das ist eigentlich kein Problem. (...) Wenn er [der Bäcker] nuschelt, dann verstehe ich ihn natürlich nicht, aber sonst geht das eigentlich gut (D1.3 m, 24).

Im Zusammenhang mit der Versorgung mit Hörhilfen zeigen einige Schüler technisches Interesse, was in der Folge den Umgang mit den Hörhilfen durchaus beeinflussen kann. So äußert sich ein Teilnehmer dahingehend, sich mit der Technik gut auszukennen, und stellt dies auch unter Beweis, indem er den anderen Gruppenmitgliedern die Bestandteile seines CI anschaulich erklärt (vgl. A9.1 m, 173 und 182). Er gibt in der Diskussion auch zu bedenken, dass es bereits wasserresistente CI-Modelle geben würde, was er durch die Lektüre der Fachzeitschrift „Schnecke“ erfahren hätte (a. a. O., 142).

In einem anderen Fall wurde das erforderliche Wissen zu den eigenen Hörhilfen durch die Mutter nach einem Besuch beim Akustiker vermittelt (vgl. D7.1 w, 407). Ein Schüler gibt an, sich dieses Wissen selbst angeeignet zu haben (vgl. C7.1 m, 409). Im Fall der Anschaffung einer Verstärkeranlage wurde die Vermittlung vom Akustiker übernommen (vgl. A7.1 w, 403-405).

Der Umgang mit dem Zubehör, in diesem Fall Batterien, war nur in einer Gruppe (Gruppe 10) Gegenstand der Diskussion und zeigt ein sehr unterschiedliches Bild: Von einem sehr eigenverantwortlichem Umgang damit, z. B. Ersatzbatterien in der Tasche oder bei der Lehrkraft hinterlegt zu haben (vgl. B10.1 w 185 und 195), bis hin zur Akzeptanz des Zustandes, nicht gut hören zu können, wenn die Batterien während des Unterrichts ausfallen (vgl. A10.1 w, 187-189). Allerdings ist hier ein unmittelbarer Erkenntnisgewinn zu verzeichnen, da diese Schülerin aus der Diskussion um die Verfügbarkeit von Ersatzbatterien mit der Bemerkung herausgeht: „Man könnte sie dann in der Pause oder so wechseln“ (A10.1 w, 196).

Welche Rolle der MSD bzgl. der Versorgungs- und Informationsarbeit für die Schüler hinsichtlich ihrer individuellen Hörhilfen einnimmt, ist anhand der Schüleraussagen nicht festzuschreiben.

Anders hingegen im Soll-Zustand: Hier richten sich einige Wünsche der Schüler direkt an den eigenen MSD-Betreuer bzw. an den MSD als übergeordnete Instanz, um u. a. technische Neuerungen für Schüler mit einer Hörschädigung voranzubringen.

Soll-Zustand

Im Rahmen der Diskussion, ob und was der MSD hinsichtlich der technischen Versorgung der Schüler unternehmen könnte, kommen folgende Aspekte zum Tragen.

Zum einen der Wunsch, das Wissen zur Technik und zu den eigenen Hörgeräten zu erweitern, so z. B.: „Ich möchte gerne wissen, wie man es [das Hörgerät] einstellen könnte“ (D9.1 m, 171). Zum anderen, dass bei dieser Unterstützungsarbeit durch den MSD der Umgang mit Hörgeräten und Verstärkeranlage gelernt wird (vgl. D7.1 w, 399-401).

Eine Teilnehmerin, welche von technischen Problemen mit den Hörgeräten und der Verstärkeranlage in der Schule und zu Hause berichtet (vgl. D14.2 w, 52 und 132), wünscht sich vom MSD eine Problembehebung vor Ort, d. h.: „Die technischen Probleme mit meinen Hörgeräten in der Schule anschauen“ (D14.2 w, 311).

Technische Neuerungen, z. B. eine Verkleinerung der Geräte, um ein komfortableres Tragen zu ermöglichen, oder die Entwicklung wasserdichter Hörhilfen, damit ein Hörverstehen auch im Sport- und Schwimmunterricht möglich ist (vgl. 5.2.3.6), werden ebenfalls als Anliegen genannt. Allerdings erfolgt keine weitere Vertiefung, inwieweit der MSD hier Einfluss nehmen kann.

Gleiches gilt für das Anliegen „Kosten für Batterien und Zubehör senken“ (C11.2 m, 281), wohl wissend, dass die Kosten bis zum 18. Lebensjahr von der Krankenkasse übernommen werden. Hier sieht der Teilnehmer die Gefahr einer möglichen Summierung der Kosten für Batterien und Reinigungstabletten und wünscht sich eine entsprechende Gegenmaßnahme „quasi für alle“ (C11.2 m, 221-225).

Unabhängig von der eigenen Person äußert ein Teilnehmer die Überlegung zur Anschaffung besonderer technischer Hilfsmittel für hochgradig hörgeschädigte, gebärdensprachlich orientierte Schüler in der allgemeinen Schule:

Wenn ganz Gehörgeschädigte auf normale Schulen gehen, dass sie für den Unterricht einen Laptop bekommen (A11.2 m, 275).

Er begründet diese innovative Ausstattung für die genannte Schülergruppe damit, dass:

[w]enn der Lehrer z. B. was sagen will, dann müsste er keine Zeichensprache machen. Ansonsten müsste er das ja tun (A11.2 m, 212).

Somit könnte nach Meinung des Teilnehmers eine Kommunikation auf schriftlichem Weg ermöglicht werden. Der Gedanke einer gebärdensprachlichen Unterstützung wird dabei nicht weiter verfolgt.

Kernaussagen

Abbildung 30 gibt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Individuelle Hörhilfen' wieder.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - hohes Maß an Versorgung mit individuellen Hörhilfen - ausgeprägtes Trageverhalten in der Schule, meist auch in der Freizeit - technisches Interesse bzgl. Funktionsweise der Hörhilfen durch Eigeninitiative, Akustiker oder Eltern angeeignet - Interesse an technischen Neuerungen - unterschiedlich zuverlässiger Umgang mit Zubehör
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung der eigenen technischen Kenntnisse - technische Problembehebung vor Ort, d. h. in der Schule - Informationen über technische Neuerungen - Senkung der Kosten für Batterien und Zubehör - Ausstattung mit besonderen technischen Hilfsmitteln für (neue) Zielgruppe der gebärdensprachorientierten Schüler

Abbildung 30: Kernaussagen zu 'Individuelle Hörhilfen'

Diskussion

Wie bei den Ausführungen zum Ist-Zustand bereits erwähnt, liegen sowohl bei der Versorgung mit individuellen Hörhilfen als auch beim Trageverhalten hohe Prozentwerte vor. Außerdem liefern die Schüler meist stichhaltige Begründungen für ein entweder ausgeprägtes Tragen der Hörhilfen (meist in der Schule) oder ein reduziertes (mitunter in der Freizeit). Hinweise, dass der MSD bei der Anschaffung von Hörhilfen beteiligt ist, liegen nicht vor. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass die Versorgung in erster Linie in der Hand der Eltern, Akustiker, HNO-Ärzte oder einer Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstelle liegt. Für das kontinuierliche Tragen in der Schule könnte die Beratung und Unterstützung durch den MSD durchaus von Bedeutung sein.

Obwohl ein Großteil der Schüler ein gutes Handling der Hörhilfen aufweist, zeigen einzelne jüngere Schüler eine gewisse Nachlässigkeit, was z. B. das Bereithalten von Ersatzbatterien anbelangt. Hier sollte von mehreren Seiten (z. B. Eltern, Lehrer, MSD) unterstützend eingewirkt werden, sodass die Hörhilfen uneingeschränkt genutzt werden können.

Eine Unterstützung durch den MSD sehen die Schüler vor allem hinsichtlich technischer Aspekte. So möchten sie zum einen ihr eigenes technisches Wissen zu den Hörhilfen erweitern, obwohl es bei einigen Teilnehmern zumindest grundlegend vorhanden scheint (vgl. Ist-Zustand). Zum anderen soll der MSD mögliche Probleme beim Gebrauch der Hörhilfen in der Schule beheben. Einige Schüler führen zudem den Wunsch an, dass der MSD für technische Neuerungen und Verbesserungen sorgt. Folglich sollte der MSD-Betreuer hinsichtlich der technischen Versorgung der Schüler informiert sein und Kenntnisse dazu an die Schüler weitergeben können. Schwieriger wird dies in Bezug auf technische Neuerungen. Hier könnte der MSD als Vermittler fungieren und evtl. mit Akustikern und Firmen für Hörgerätetechnik im Austausch stehen bzw. geeignete Ansprechpartner vermitteln.

Ähnliches gilt für Anliegen, die z.B. Kosten für das Zubehör betreffen. Hier könnte sich der MSD als ein offizieller Fachdienst evtl. als Fürsprecher für derartige Belange einsetzen und weiterführende Diskussionen anregen. Mitunter auch dann, wenn es um die Anschaffung bisher nicht vorgesehener Hilfsmittel geht (z.B. Laptop). Interessant ist, dass durch den Vorschlag dieses Schülers (vgl. Soll-Zustand, A12.2 m) auch die Gruppe der hochgradig hörgeschädigten, gebärdensprachlich orientierten Schüler in integrativen/inklusiven Settings gesehen wird. Modelle, die in Einzelfällen bereits bestehen, wobei hier nicht weiter auf eine gebärdensprachliche (d.h. einen Dolmetscher), sondern eine technische Unterstützung eingegangen wird.

Folgerungen

➤ **Unterstützung der Versorgung mit technischen Hörhilfen**

Obwohl die Versorgung mit technischen Hörhilfen nicht direkt im Verantwortungsbereich des MSD liegt, hier sind in erster Linie Eltern, Akustiker, HNO-Ärzte etc. gefragt, sollte es dennoch im Interesse des Begleitdienstes sein, dies aktiv zu unterstützen, um eine bestmögliche Versorgung des Schülers zu erzielen. Dabei wäre denkbar, dass eine regelmäßige Überprüfung der Hörhilfen und des Hörvermögens (z.B. bei PAB oder Akustiker) eingefordert wird. Ebenso könnten weitere Versorgungsmöglichkeiten (z.B. individuelle Verstärkeranlage) und eine entsprechende Erprobung angeregt werden. Darüber hinaus kann das Verfassen fachpädagogischer Stellungnahmen zur Begründung der Notwendigkeit technischer Hörhilfen, ggf. auch anderweitiger technischer Hilfen, förderlich sein.

➤ **Kooperationen mit Experten für technische Hörhilfen**

Im Rahmen seiner Beratungstätigkeit nimmt sich der MSD Fragen der technischen Versorgung an, dabei jedoch vermehrt der Aufklärung zur Funktionsweise und dem didaktisch-methodischen Einsatz im Unterricht. Im Hinblick auf das Beheben technischer Probleme sollten Kooperationen mit Experten für technische Hörhilfen (z.B. Hörgeräteakustiker, CI-Firmen etc.) bestehen, um dem betroffenen Schüler diese vermitteln zu können, sofern er nicht selbst vernetzt ist.

➤ **Aktualisierung der Kenntnisse zu technischen Hörhilfen**

Im Zuge einer aktuellen Beratung ist der MSD gehalten, technische Entwicklungen mitzuverfolgen, um über Neuerungen informiert zu sein und interessierten Schülern, Eltern und Lehrern Hinweise geben zu können. Fortbildungen und Fachtagungen von entsprechenden Fachverbänden sehen meist Inhalte zur Hörgeräte- und CI-Technik vor (vgl. z.B. Feuersteintagung, Bodenseeländertagung²²).

²² Feuersteintagung (www.feuersteintagung.de), Bodenseeländertagung (www.bota13.de)

5.2.2.2 Individuelle Verstärkeranlage

Aufgrund von teilweise ungünstigen raumakustischen Bedingungen und einem erschwerten Sprachverstehen kann zusätzlich zur Versorgung mit individuellen Hörhilfen der Einsatz einer individuellen Verstärkeranlage in Betracht gezogen werden. Eine Optimierung des Stör- und Nutzschallverhältnisses zwischen Sender und Empfänger ist u. a. Grund dafür, den Einsatz dieses zusätzlichen Hilfsmittels in integrativen/inklusiven Schulsettings anzuraten. Einem Großteil der Schüler liegen dazu Erfahrungen vor, was die Anschaffung, die Aufklärung der Lehrer und die praktische Handhabung auf Lehrer- und Schülerseite anbelangt. Wünsche und Anliegen werden hingegen nur vereinzelt geäußert.

Ist-Zustand

Wie den Angaben zur Nutzung einer Verstärkeranlage zu entnehmen ist (vgl. Tabelle 6, Frage 2), verfügt über die Hälfte der Schüler (N = 39) über eine FM-Anlage, wovon der Großteil (N = 29) die Verwendung bejaht und weitere zehn Teilnehmer angeben, diese manchmal zu benutzen. Fest steht dadurch auch, dass knapp die Hälfte (N = 34) keinen Gebrauch von einer FM-Anlage macht.²³

Initiativen zur Anschaffung

Die Initiative zur Anschaffung einer individuellen Verstärkeranlage kann auf verschiedene Personen bzw. Institutionen zurückgehen. Die Empfehlung zur Erprobung und im Weiteren auch zur Anschaffung einer Verstärkeranlage kommt bei einigen Schülern von Seiten des MSD-Betreuers (vgl. z. B. A2.2. w, 67; C2.1 m, 36 ff.). So auch bei folgendem Teilnehmer:

//Genau, der hatte das schon mal// und da hat er gesagt: 'Brauchst du da so eine Anlage oder so etwas?' Da habe ich gesagt, 'ja', und dann haben wir das gleich geregelt (A9.1 m, 107).

In anderen Fällen wird angegeben, dass die Anschaffung einer FM-Anlage auf Eigen- bzw. Privatinitiative hin erfolgt ist, z. B. bei diesem Schüler:

Hmm (...), wir haben die eigentlich (...) zwei Wochen ausgeliehen und dann haben wir halt uns selber eine gekauft (B2.1 m, 48).

Weitere Beispiele belegen, dass in diesen Fällen ebenfalls eine Erprobung der Anlage der letztendlichen Anschaffung vorausgegangen ist (vgl. z. B. D13.2 m, 43; C.13.2 m, 44).

Auf die Nachfrage, ob der MSD bzgl. Technik und Hörgeräteversorgung weiterhelfen könnte, verneint ein Teilnehmer, da hierfür die Zuständigkeit beim Akustiker gesehen wird (vgl.

²³ Von den acht einseitig ertaubten Schülern ist keiner mit individuellen Hörhilfen versorgt, zwei Teilnehmer verfügen aber über eine Verstärkeranlage (C13.2 m und A14.2 w).

D91.m, 158-161). Gleiches gilt für eine weitere Teilnehmerin, wobei sie bereits auf Vorerfahrungen im Gebrauch einer Verstärkeranlage zurückgreifen kann:

Wir werden das jetzt testen. Wir waren am Donnerstag beim Ohrenarzt und haben das beantragen lassen. Ich hatte schon eine, aber die ist kaputt oder so, und jetzt haben wir eine neue beantragt. (...) Jetzt gehe ich diese Woche nochmal zum Hörakustiker und dann sollen die eine neue machen (D14.2 w, 50).

Hier wäre zu eruieren, ob und inwieweit der MSD bzgl. der Anschaffung des ersten Geräts beteiligt gewesen ist.

Aufklärung der Lehrer bzgl. des Einsatzes der Verstärkeranlage

Ähnlich den Aussagen zur Anschaffung einer Verstärkeranlage gestalten sich auch die Aussagen zur Aufklärung bzgl. des Umgangs mit der FM-Anlage. Einige Nennungen zeigen auf, dass die Information zum Einsatz der Anlage rein durch den MSD-Betreuer erfolgt (vgl. z. B. C12.2 w, 48 f.). Andere geben ‚Mischformen‘ an, d. h. dass sowohl der MSD-Betreuer als auch der Schüler die Informationsarbeit übernehmen (vgl. z. B. C9.1 m, 67).

Gelegentlich scheint eine Erinnerung zum Gebrauch der Anlage bei den Lehrkräften von Nöten zu sein. Wie folgende Aussage belegt, liegt bei dieser Lehrkraft eine grundsätzliche Informiertheit durch den MSD vor, allerdings erklärt die Schülerin das Handling der Anlage v. a. zu Beginn eines Schuljahres erneut:

//Und was// meine MSD-Lehrerin vielleicht schon erklärt hat, dass im Unterricht eine FM-Anlage ist, aber ich muss immer noch erklären, wo man sich das hinschnallt und wie man das macht, am Anfang vom Schuljahr (F5.2 w, 84).

Auffällig ist, dass einige Aussagen zum Gegenstand haben, dass vor allem die Lehrkräfte in Vertretungssituationen von den betroffenen Schülern selbst informiert werden müssen. So auch im Fall dieser Teilnehmerin:

Ja, also in den Vertretungsstunden, wenn unsere Lehrer manchmal nicht da sind, muss ich es halt noch einmal erklären (C12.2 w, 51).

Ein Teilnehmer erklärt die Situation, weshalb er die Lehrer aktuell selbst informiert, damit, dass der MSD nicht immer vor Ort sein kann und die letzte Beratung auch schon ein paar Schuljahre zurückliegt:

Ich habe das allen erklärt. [...] Nein, der [MSD] war ja nicht immer da. Und das ist auch schon ein paar Schuljahre her. Und dieses Schuljahr haben wir jetzt recht viele Lehrer, aber wir kommen gut damit aus. [...] Das erzähle ich, dann ist es am schnellsten geklärt. Weil nach der Pause, in den ersten drei Tagen oder so, da mache ich es immer selber an, aber mit der Zeit verstehen die mich schon (D9.1 m, 63, 65 und 71).

Bei neuen Lehrkräften scheint die Eigeninitiative des Schülers der schnellste Informationsweg zu sein. Zudem unterstützt der Schüler den Einsatz, indem er anfangs das Gerät selbst einschaltet, bis die Lehrkräfte dies nach einigen Tagen übernehmen. Schüler, die ebenfalls

angeben diese Informationsarbeit zu übernehmen, sehen dies grundsätzlich nicht als problematisch an.

Handhabung durch Lehrer

Einige Schüler berichten von einer erfolgreichen Aufklärung und einem unkomplizierten Einsatz der FM-Anlage durch die Lehrer, z. B.: „Meine [Lehrer] haben das [FM-System] sofort gescheckt“ (C9.1 m, 75), und auch davon, dass die Anlage z.T. mit Humor eingesetzt wird, was folgende Beispiele zum Ausdruck bringen:

[...] Und was witzig ist, dass die meisten Lehrer es immer toll finden, weil es ein Mikrofon ist und die singen dann immer da rein (G3.2 w, 100).

Bei uns, mein Englischlehrer, der sagt immer: 'Jetzt bin ich wieder Moderator!' Das ist immer voll lustig! (B3.2 w, 102)

Deutlich mehr Schilderungen erfolgen allerdings hinsichtlich der Probleme beim Einsatz der FM-Anlage. Dabei berichten die Schüler in erster Linie von Bedienungsfehlern in der praktischen Handhabung des Geräts. So wissen einige Lehrkräfte mitunter nicht, welches Geräteteil (Sender und Empfänger) wer zu tragen hat (vgl. B12.2 m, 267-269) oder wo und wie der Sender von ihnen angesteckt und getragen werden kann:

Meine Englischlehrerin, die checkt nicht, dass das große Teil an die Hosentasche hingehört und will es immer oben an den Kragen hängen. Die weiß nicht wie man das Kabel //aufrollt.// (C5.2 w, 86).

Auch von teilweisen Beschädigungen im täglichen Gebrauch wird berichtet:

Stimmt! Meine Biolehrerin hat es da so in der Hand gehabt, hat am Kabel gedreht und dann hat sie es abgenommen, als würde sie jetzt die Stunde beenden. Hat noch kurz was gesagt und dann war die Klammer ab (B5.2 w, 56).

Ja, ich habe eine. Und es war voll lustig, in der 3. [Klasse], glaube ich, da hat meine Lehrerin das Fenster aufgemacht und dann ist das Ding rausgefallen (A5.2 m, 89).

Als erschwerend gilt auch ein sehr vorsichtiger oder gar unterlassener Einsatz der Verstärkeranlage von Lehrerseite (vgl. B10.1 w, 169-171).

Fehlendes Abnehmen bzw. Ausschalten der Verstärkeranlage außerhalb des (Haupt-)Unterrichtsgeschehens weist ebenso ein mangelndes Handling durch die Lehrkraft auf. Allerdings wird dies im Fall einer Teilnehmerin durchaus als Vorteil gesehen, sodass sie – kommt dies einmal vor – auch nichts dagegen unternimmt:

Früher habe ich auch eine FM-Anlage gehabt. Ich habe dann auch Sachen mitgekriegt, wenn die Lehrer weggegangen sind mit dem Gerät. Dann habe ich natürlich alles mitgehört, das war schon ein Vorteil teilweise und das hat natürlich auch der Klasse geholfen, weil ich dann gesagt habe: 'Seid leise, es kommt eine Lehrerin!' Oder: 'Wir schreiben jetzt einen Test!' [...] Ja. Wenn die Lehrer vergessen haben, das abzunehmen, habe ich natürlich nichts gesagt! (C1.3 w, 169 und 171).

Ein weiteres Problem im Umgang mit der Verstärkeranlage ist das der Übertragungslautstärke bei unangemessener Sprechweise. Verursacht wird dies in erster Linie durch ein zu lautes Sprechen (vgl. B14.2 w, 56) respektive gelegentliches Schreien der Lehrkraft, wie folgende Beispiele aufzeigen:

Ja, genau! Ich habe eigentlich das gleiche Problem, bloß ein bisschen anders, weil ich eine Lehrerin habe, die kapiert nicht genau, was ich da habe [deutet auf sein Ohr]. Die schreit immer rum und ist wahnsinnig laut. (...) Seitdem benutze ich die FM-Anlage nicht mehr bei der (C3.2 m, 32).

Aber die Lehrer schreien auch voll bei uns. Bei uns sind wir recht laut und unsere Lehrerin schreit immer. Und da habe ich dann auch Bedenken, dass die mir dann immer ins Ohr schreit (D14.2 w, 59).

In diesen Fällen ziehen es die Schüler vor, auf den Einsatz der Verstärkeranlage zu verzichten.

Handhabung durch Schüler

Der Einsatz der FM-Anlage im Unterricht wird im Wesentlichen auch dadurch bestimmt, wie der Schüler selbst damit umgeht, ob er sich z. B. aktiv, fordernd, zurückhaltend oder gar verweigernd diesbezüglich verhält. So werden im Folgenden Beispiele und Situationen aufgezeigt, die den Einsatz von Schülerseite beeinflussen.

Einige Schüler zeigen Eigeninitiative und fordern ohne Unterstützung des MSD (vgl. z. B. D12.2 m, 175) den Einsatz der FM-Anlage bei ihren Lehrern ein:

Ich sage immer zu meinem Lehrer, dass er doch bitte meine FM-Anlage vor den Lautsprecher hinlegen soll (F5.2 w, 197).

Das aktive Einfordern der Verwendung der Anlage lässt sich zumeist auf den unmittelbaren Nutzen, z. B. ein besseres Lehrerverstehen, zurückführen:

Unser Mathe-Lehrer ist der Klassenleiter. Der spricht ziemlich schnell. Ich schaue zwar automatisch auf seinen Mund, aber das bringt eigentlich auch nicht viel, weil der sagt die Wörter irgendwie so seltsam. Der macht komische Mundbewegungen. (...) Da ist es schon besser, dass ich die FM-Anlage habe (D11.2 m, 45).

Abgesehen davon dient der aktive Einsatz der Anlage auch dazu, den Lehrkräften den Hörverlust des Schülers immer wieder bewusst in Erinnerung zu rufen und die Anwendung im Unterricht zu forcieren:

[...] Und ich habe so eine FM-Anlage, die bekommt dann jeder Lehrer und dann können sie sich auch erinnern, dass ich nicht so gut höre. [...] (E15.3 m, 169).

Ein lediglich bedingter Einsatz der Anlage kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass das Tragen „auch ein bisschen nervt“ (A14.2 w, 29). Es wäre zu eruieren, was genau der Unbehaglichkeitsfaktor ist. Laut folgender Aussage könnte es den Tragekomfort betreffen:

Ähm, also ich habe auch eine FM-Anlage. Ja, und (lacht) manchmal vergisst es meine Lehrerin. Dann freue ich mich immer, dass ich nicht dieses Teil da um den Hals hängen muss. [...] (A2.1 w, 63).

Technische Probleme mit der Verstärkeranlage, z. B. in Form von Inkompatibilität mit anderen technischen Geräten wie Beamer oder Lampen, werden nachfolgend als Grund für einen nur bedingten Einsatz der FM-Anlage angegeben:

Ich benutze sie eigentlich nicht immer, weil in den meisten Räumen kann ich sie gar nicht benutzen, da rauscht es die ganze Zeit und stört, (...) wahrscheinlich wegen den Lampen und dem Beamer (E5.2 w, 102).

Der empfohlene Ansatz, die Anlage zu Verstärkungszwecken beim Einsatz von Film- und Tonmaterialien in der Schule zu verwenden, wie es ein Teilnehmer explizit einfordert (vgl. F5.2 w, 197), führt allerdings nicht immer zu einer Verbesserung, wie folgender Schüler erklärt:

Beim Fernseher, da verstehe ich nur ganz wenig, aber das ist mir egal. [...] Die Lehrer versuchen immer beim Filmanschauen die FM-Anlage (...) an den Fernseher zu kriegen, aber dann rauscht das Ganze nur irgendwie (C7.1 m, 223 und 225).

Andere Teilnehmer lehnen den Einsatz der FM-Anlage ab, da mittels bestimmter Einstellungsprogramme ihres Hörgeräts ein besseres Verstehen erzielt werden kann, als unter Verwendung der Verstärkeranlage (vgl. A12.2 m, 176; B12.2 m, 178).

Das Argument des Nutzens der Anlage wird auch in weiteren Fällen angeführt (vgl. z. B. D6.3 w, 119). So wird auf die Anlage teilweise oder ganz verzichtet, da – so die Argumentation – das Sprachverstehen auch ohne den Einsatz der Anlage gelingt (vgl. z. B. A9.1 m, 69). Dazu folgende Aussage:

[...] Ich habe auch so eine FM-Anlage, aber die benutze ich nicht sehr oft. Ich verstehe die Lehrer auch so sehr gut. [...] In letzter Zeit habe ich sie gar nicht mehr genommen (A13.2 m, 41 und 46).

Andererseits kann es sich auch um den Lärmpegel in der Klasse handeln, weshalb die Verwendung der Verstärkeranlage eingestellt wird:

[...] Jetzt wieder auf der Hauptschule, da habe ich das FM-Gerät wieder hergenommen, aber jetzt zum Schluss eigentlich auch nicht mehr, weil die Klasse so laut ist und es bringt da irgendwie wenig (A6.3 w, 110).

Gegen den Einsatz in bestimmten Unterrichtsfächern sprechen nach Aussagen der Teilnehmer die dortigen Umstände. So besteht zum einen die Sorge, dass das Gerät während des Kunstunterrichts durch das verwendete Wasser evtl. beschädigt werden könnte (vgl. C7.1 m, 120). Zum anderen schließt sich für diesen Teilnehmer die Verwendung der Anlage auch im Werkunterricht aus. Nicht etwa aufgrund der vermuteten Lautstärke während der Arbeitsprozesse, sondern „ich habe Angst, dass der FM-Anlage etwas passiert“ (a. a. O., 118).

Gleiches gilt für das Unterrichtsfach Chemie. Hier äußert ein weiterer Teilnehmer ebenfalls die Sorge, dass das Gerät Schaden nehmen könnte:

Ich würde jetzt das FM-Gerät da nicht unbedingt mit reingeben, weil/. Also, was die da alles mit Chemikalien rummachen (B12.2 m, 95).

Soll-Zustand

Im Vergleich zu den vielfältigen Erfahrungen im Umgang mit einer FM-Anlage schildern die Teilnehmer nur vereinzelt Wünsche und Anliegen, was den Gebrauch einer solchen Anlage anbelangt.

Ein Teilnehmer mit einseitiger Ertaubung und ohne bisherige Versorgung mit einer FM-Anlage gibt an, eine Verstärkeranlage haben zu wollen (vgl. B13.2 m, 130). Er erachtet dies für das Unterrichtsfach Religion und für seinen Freizeitsport Reiten als sinnvoll:

Ich bräuchte beim Reiten so einen Verstärker. Wenn ich da in der Reitstunde bin, da ist DA die Reitlehrerin [zeigt auf einen Platz] und DA bin ich auf dem Pferd [zeigt weiter entfernten Platz an] und die anderen quatschen dann, vor mir und hinter mir. Dann bin ich meisten auch noch so, mit dem linken Ohr weg, oh, oh/. (B13.2 m, 140).

Während er die Verstehensprobleme beim Reiten näher ausführt und auf die räumliche Entfernung zur Reitlehrerin und sein einseitiges Hören zurückführt, bleibt dies für den Religionsunterricht aus. Da der Schüler keine Angaben zu einer möglichen Erprobung o. Ä. macht, scheint es noch keine Überlegungen zur Anschaffung und somit auch keine Beratung durch den MSD oder Akustiker gegeben zu haben.

Hinsichtlich der Aufklärungsarbeit im Umgang mit der FM-Anlage äußert nur eine Teilnehmerin das Anliegen: „Ich möchte nicht jedem Lehrer die Anlage erklären müssen“ (H3.2 w, 348). Detaillierte Beweggründe werden hierfür nicht genannt und können nur vermutet werden (vgl. Diskussion).

Trotz vielfältiger Ausführungen zur Handhabung der Verstärkeranlage im täglichen Schulbetrieb und den damit verbundenen Schwierigkeiten liegt explizit nur ein Wunsch vor, der die Aufhebung folgender Unannehmlichkeit beabsichtigt:

Die Lehrer sollen nicht vergessen, die FM-Anlage abzugeben und nicht damit in der Schule rumlaufen (D5.2 w, 295).

Weitere Anliegen werden nicht genannt, können aber aus den geschilderten Bedingungen, die den Einsatz der Verstärkeranlage einschränken bzw. limitieren (vgl. Ist-Zustand), abgeleitet werden (vgl. Folgerungen).

Kernaussagen

Abbildung 31 beinhaltet die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Individuelle Verstärkeranlage'.

Ist-Zustand
<p>Initiativen zur Anschaffung</p> <ul style="list-style-type: none"> - verschiedene Initiatoren möglich: MSD, Akustiker oder Eigen-/Privatinitiative <p>Aufklärung der Lehrer bzgl. des Einsatzes der Verstärkeranlage</p> <ul style="list-style-type: none"> - erfolgt durch MSD, Schüler oder beide Parteien - MSD erteilt i. d. R. grundlegende Informationen; Erinnerung und praktische Umsetzung liegt zumeist beim Schüler - Schüler übernehmen Information der Lehrer zur Anlage, z. B. am Schuljahresanfang, bei neuen Lehrkräften, Lehrkräften in Vertretungsstunden <p>Handhabung durch Lehrer</p> <ul style="list-style-type: none"> - unkomplizierter, teilweise humorvoller Einsatz - limitierender Einsatz, da fehlerhaftes Anbringen/Tragen der Anlage - teilweise Beschädigungen beim Gebrauch - fehlendes Abnehmen/Ausschalten - unangemessenes Sprechen <p>Handhabung durch Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktiver Einsatz, da deutlicher Nutzen - Erinnerungshilfe für Lehrkräfte, dass Hörschädigung vorliegt - bedingter Einsatz, da mangelnder Tragekomfort - technische Probleme, z. B. Inkompatibilität mit anderen Geräten - mangelnder Nutzen, da Hörgeräteeinstellung effektiver - kein Einsatz in bestimmten Unterrichtsfächern, da Angst vor Beschädigung des Geräts
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Anschaffungswunsch für Unterrichtsfach Religion und Freizeitsport Reiten - Übernahme der Aufklärung der Lehrer durch den MSD - sachgemäßer Umgang der Lehrer mit dem Gerät

Abbildung 31: Kernaussagen zu 'Individuelle Verstärkeranlage'

Diskussion

Obwohl die Anschaffung einer Verstärkeranlage mit MSD-Unterstützung, z. B. durch eine fachpädagogische Stellungnahme, unkompliziert zu sein scheint (vgl. A9.1 m, 107), besteht aus Schülersicht kein Anlass für eine absolute Notwendigkeit des MSD in diesem Punkt. Es lässt sich vermuten, dass den Schülern dieser Prozess nicht hinlänglich bekannt ist und es sich hierbei um eine Angelegenheit handelt, die von Elternseite vertreten und organisiert wird. Von MSD-Seite könnte – wie in einigen Beispielen berichtet – die Möglichkeit der Erprobung einer Anlage weiterhin angeboten werden, um über einen zusätzlichen Nutzen befinden zu können. So z. B. auch im Fall des Schülers, der sich die Anschaffung einer Anlage wünscht und bisher noch keine Erfahrung damit gemacht hat (vgl. Soll-Zustand).

Die Informationen zum Einsatz der FM-Anlage werden sowohl vom MSD als auch vom Schüler selbst übernommen. Meist ist der Schüler in der Pflicht, für eine Aufrechterhaltung der Informationen bei den Lehrern bzw. für deren praktische Umsetzung zu sorgen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Lehrer z. B. schon weit bevor sie den hörgeschädigten Schüler unterrichten vom MSD informiert werden (vgl. C9.1 m, 67), z. B. im Rahmen einer

schulinternen Lehrerfortbildung (vgl. 3.2.4). Der Schüler muss auch dann informieren, wenn es zu einem Lehrerwechsel kommt oder Beratungsengpässe seitens des MSD vorliegen (z. B. am Schuljahresanfang). Gleiches gilt bei Lehrkräfte in Vertretungssituationen: Auch hier ist es meist Aufgabe des Schülers, über den Einsatz der FM-Anlage Auskunft zu geben. Dieses Ergebnis stützt zudem die Feststellung, dass Fachlehrkräfte tendenziell weniger gut informiert sind über die Belange eines hörgeschädigten Schülers als die jeweilige Klassenlehrkraft (vgl. BORN 2009).

Abgesehen von einer Teilnehmerin, die nicht in der Verantwortung sein möchte, den Lehrern den Umgang mit der FM-Anlage erklären zu müssen, sei es aus Scham, zusätzlichem Aufwand oder sonstigen Gründen, liegen keine weiteren Kritikpunkte vor, die die Übernahme der Aufklärungsarbeit seitens der Schüler betreffen. Somit könnte diesbezüglich die Eigeninitiative der Schüler weiter ausgebaut werden. Gleichzeitig muss allerdings in Betracht gezogen werden, dass sich ein Großteil der Teilnehmer eine grundlegende Aufklärung der Lehrkräfte und Mitschüler bzgl. der Hörschädigung durch den MSD wünscht, d. h. dies im Aufgabenbereich des MSD sieht (vgl. 5.2.5.1 und 5.3.1.1). Es wäre zu überlegen, ob hier andere Personen zur Unterstützung herangezogen werden könnten, z. B. Vertrauenslehrer, speziell beauftragte Lehrer oder Mitschüler, um dem Schüler die Aufgabe des Informierens und Erinnerns nicht gänzlich alleine zu überlassen, evtl. durch ein Tutorsystem.

Obwohl die Schüler bestimmte Schwierigkeiten beim Einsatz der Verstärkeranlage nennen, z. B. Bedienungsfehler auf Lehrerseite, technische Probleme oder persönliche Befindlichkeiten, werden Änderungswünsche nur vereinzelt geäußert (vgl. Soll-Zustand). Dennoch lassen sich aus den geschilderten Umständen folgende Anliegen zur Unterstützung ableiten.

Folgerungen

➤ **Aufklärung der Lehrer zu sachgemäßem Einsatz im Unterricht**

Die Aufklärung der Lehrkräfte zu Funktionsweise, Einsatz und Nutzen einer Funkübertragungsanlage im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern ist unbedingt vom Fachdienst zu leisten. Dabei zählt zum einen das Argument der 'fachlichen Expertise', zum anderen das der Entlastung des Schülers. Letzteres sollte eine individuelle Berücksichtigung finden. Zur Erreichung aller Lehrkräfte können schriftliche Hinweise zweckdienlich sein. Außerdem ist auf die Besonderheiten in bestimmten Unterrichtsfächern hinzuweisen.

➤ **Unterstützung und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit des Schülers**

Je nach Bedarf unterstützt der MSD den Schüler aktiv bei der Handhabung seiner technischen Hilfen gegenüber den Lehrkräften und Mitschülern. Dennoch sollte der Schüler zunehmend in die Eigenverantwortung genommen werden, da sich ihm diese Aufgabe ein Leben lang stellt und er nur temporär vom MSD begleitet werden kann.

➤ **Nutzen bzw. Gründe für Ablehnung eruieren**

Seitens des MSD wäre der Nutzen einer Verstärkeranlage für den Schüler zu klären, was u. a. durch die Vermittlung und Erprobung von Leihgeräten möglich ist. Bei einer Ablehnung bereits vorhandener Geräte wäre zu prüfen, ob andere Faktoren, z. B. Unannehmlichkeiten beim Tragen, Stigmatisierung Grund für die Ablehnung sein können. Ähnlich der Versorgung mit individuellen Hörhilfen empfiehlt sich auch hier eine Kooperation des MSD mit fachkundigen Hörgeräteakustikern.

5.2.3 Unterrichtsanforderungen und Lernsituation

Schüler mit einer Hörschädigung in einem integrativen/inklusive Setting sehen sich tagtäglich mit Unterrichtsanforderungen konfrontiert, die unterschiedliche Bereiche betreffen und je nach Person und Situation mehr oder weniger stark ausgeprägt sein können. Für ein erfolgversprechendes schulisches Fortkommen müssen sich die Betroffenen diesen Anforderungen stellen bzw. sich mit diesen auseinandersetzen. Aus den Diskussionsrunden sind hinsichtlich der Unterrichtsanforderungen folgende Unterkategorien hervorgegangen, deren Reihenfolge gleichzeitig die Gliederung des Kapitels darstellt:

- Sprachverstehen und Gesprächsverhalten
- Nachfragen und Verständnisabsicherung
- Lern- und Prüfungsumfang
- Mitschreiben im Unterricht
- Hausaufgaben
- Sport- und Schwimmunterricht

5.2.3.1 Sprachverstehen und Gesprächsverhalten

Aufgrund einer Hörbeeinträchtigung stellt die akustische Wahrnehmung und Verarbeitung des Unterrichtsverlaufs per se eine Herausforderungen für den betroffenen Schüler dar. Dass das Verstehen-Können durch das Gesprächsverhalten in der Klasse, d. h. durch die Gesprächsdisziplin oder die Gesprächslautstärke einzelner Schüler ebenso wie durch die Lehrersprache zusätzlich beeinflusst wird, ist Gegenstand der folgenden Ergebnissammlung. Dabei liegen auch Aussagen vor, die belegen, dass einige Schüler kaum Verstehensprobleme aufweisen.

Ist-Zustand

Klassenlautstärke

Schüler schildern das Problem vereinzelt störender Schüler (A10.1 w, 97) und häufig das Problem einer generell lauten Klasse (z.B. C4.2 w, 250). Zum einen kann dies an dafür typischen Stellen eines Unterrichtsvormittags sein, so z. B. beim Stundenwechsel (D4.2 w, 249), zum anderen aber auch während des eigentlichen Unterrichts, was zu Lasten mehrerer Schüler und/oder insbesondere des hörgeschädigten Schülers gehen kann, wie folgende zwei Beiträge belegen:

[...] Manche verstehen auch etwas nicht, aber die fragen dann rein. Schreien irgendwie und dann fragt der andere das Gleiche und dann wiederholt er es nochmal. Aber zwischendurch sagt er dann: 'Jetzt sage ich es nicht nochmal!' Und auch in Musik, (...) da hat sie dann gesagt, wann die Termine von den Referaten sind. Und hat gleich am Anfang gesagt, sie sagt es nur einmal. Und es haben viele nicht verstanden, weil die anderen, die schon wussten, wann das Referat ist, laut waren. Dadurch haben die anderen es nicht verstanden. Und dann haben die am Ende der Stunde nochmal gefragt, aber sie hat gesagt, dass sie es nur einmal sagt! (D4.2 w, 193).

Wir haben einen ziemlich schlechten Ruf an der Schule. Es ist immer voll laut, auch im Unterricht, aber ich kann da nicht wirklich viel machen, weil ich nicht zu denen dazugehöre, die etwas beeinflussen können. Es ist schon ziemlich laut und manchmal denke ich mir schon: 'Die könnten ein bisschen leiser sein', aber da kann man nichts machen (C5.2 w, 126).

Auf Nachfrage scheinen im zuletzt angeführten Beispiel keine Interventionsmaßnahmen ergriffen worden zu sein, was sich auch in weiteren Beispielen noch zeigt. Den ungeregelten, teilweise chaotischen Zuständen werden hier kaum Einwirkmechanismen von Lehrerseite entgegengesetzt, mit der Folge, dass Unterrichtsinhalte nicht verstanden werden:

Bei uns ist das so: Die essen im Unterricht, laufen rum, schreiben sich SMS, spielen mit dem Handy. [...] Und wenn das abgenommen wird, dann rennen sie den Lehrern hinterher und holen sich das wieder und machen einfach weiter. (...) Das sind ein paar total Gestörte in der Klasse, das hat kein Lehrer mehr unter Kontrolle. (...) Dann wird die Klasse laut und die Lehrer machen trotzdem mit dem Unterricht weiter und dann hören wir halt nichts mehr (D14.2 w, 90).

Diese Problematik steht für die Schüler in engem Zusammenhang mit dem Auftreten bzw. dem Intervenieren der Lehrkraft. So können fehlende Regulierungsmaßnahmen zu Beginn des Schuljahres negative Auswirkungen auf den weiteren Schuljahresverlauf haben (A14.2 w, 85; D14.2 w, 86). Das Lernen bei einem „strengen“ Lehrer, der für „leise“ Bedingungen sorgt, bedeutet für eine Teilnehmerin, „da macht das auch Spaß“ (B10.1 w, 85). Unter diesem Aspekt, nämlich Ruhe zu erwirken, wird auch der Besuch des MSD als sehr hilfreich angesehen:

Ich finde schon gut, wenn der [MSD] kommt, weil da ist es immer ruhig. Weil bei unserer Klassenlehrerin ist es nie leise. Das regt mich voll auf. [...] (B10.1 w, 157).

Resignation auf Lehrer- und auf Schülerseite, als Reaktion auf die fehlende (Klassen-) Disziplin, auch aus den vorausgegangenen Schuljahren, hat sich im Fall einer Teilnehmerin im derzeitig letzten Schulbesuchsjahr eingestellt:

Bei uns ist es halt so, dass die Lehrerin sagt, 'endlich ist es vorbei', weil mit der haben wir die Klassenleitung schon seit drei Jahren. Und in der 7. und 8. Klasse waren wir mal die schlimmste Klasse in unserer Schule (lacht) und da waren meine Mitschüler richtig stolz drauf. (...) Im Moment ist es so, dass man sagt: 'Gut, schluckt man es halt noch die letzten paar Wochen'. (...) Das ist halt nicht SO schön, aber/ (A6.3 w, 198).

Wie bei den Ausführungen zur Sitzplatzregelung bereits aufgezeigt (vgl. 5.2.1.3), würden einzelne Teilnehmer gerne auch einen Platz weiter hinten im Klassenzimmer einnehmen, da für sie die Entfernung zum Sprecher nicht das Hauptproblem darstellt. Sobald aber massive Störgeräusche hauptsächlich aufgrund von mangelnder Gesprächsdisziplin auftreten, ist diese Möglichkeit nicht mehr gegeben (vgl. Gruppe 13, 188 ff.).

Gesprächsverhalten der Mitschüler

Die Kombination von lauten Mitschülern und einer leise sprechenden Sitznachbarin führt im Fall einer Teilnehmerin (vgl. A7.1 w, 107) dazu, dass sie häufiger nachfragen muss, bis sie die Nachbarin versteht. Des Weiteren können häufige und zudem leise gesprochene Fragen der Mitschüler an den hörgeschädigten Schüler während des Unterrichts zu seiner Ablenkung führen. In der Folge kann der hörgeschädigte Schüler weder die Anliegen der Mitschüler noch die Lehrkraft verstehen (vgl. D7.1 w, 101). Das Problem von leise gesprochenen Beiträgen im Unterricht oder bei Gruppenarbeiten benennen auch andere Schüler (vgl. z. B. A7.1 w, 105 und 107; C7.1 m, 106). Im Fall einer Teilnehmerin bezieht sich dieses Phänomen hauptsächlich auf Mitschülerinnen, wobei hierfür zumindest bei der Englisch-Lehrkraft Unterstützung gesucht wird:

Bei mir in der Klasse gibt es Mädchen, die sprechen sehr leise und ich höre sie dann kaum. Wenn sie ein bisschen lauter sprechen würden, wäre das natürlich auch besser. [...] In Englisch da sage ich das dem Lehrer und der sagt dann, dass sie laut sprechen sollen (F5.2 w, 249 und 251).

Ein weiterer interessanter Aspekt hinsichtlich des Verstehens von Mitschülern kommt in einer Gruppe (Gruppe 9, Altersgruppe 1) zur Sprache. Das Verstehen von Mitschülern mit Migrationshintergrund, die sich bzgl. ihrer Deutschkenntnisse gerade noch im Sprachlernprozess befinden, kann mitunter erschwert sein:

Bei uns ist z. B. eine Chinesin und die hat noch einen kleinen Akzent und das versteht man dann oft nicht ganz. Oder es sind überhaupt viele Kinder aus verschiedenen Ländern: ein Russe, ein (...)/. Auf jeden Fall mehr als fünf (C9.1 m, 93).

Zwar können diese Art Verstehensprobleme ggf. auch bei Mitschülern ohne Höreinbuße auftreten, die betroffenen Schüler jedoch äußern diesen Aspekt als eine (zusätzlich) Hürde aufgrund ihrer Hörschädigung.

Wir haben eine neue Mitschülerin, die weiß, glaube ich, auch noch nicht, dass ich Hörgeräte habe. Die kommt aus Rumänien und kann noch nicht richtig Deutsch (B9.1 w, 99).

Lehrersprache

Es liegen wenige Aussagen zu einem allgemein erschwerten Verstehen der Lehrkräfte vor. Da die Schüler die Verstehensprobleme häufig im Zusammenhang mit bestimmten Unterrichtssituationen schildern, sind diese an entsprechender Stelle (z. B. Fremdsprachenunterricht) aufgeführt. Die hauptsächlichen Problembereiche bzgl. des Lehrerverstehens sind in den beiden folgenden Aussagen vereint:

[...] Und ich habe dieses Jahr Glück gehabt mit der Englisch-Lehrerin, weil das war eine sehr neue und eine sehr junge. Wir haben sonst nur noch sehr alte Lehrer auf der Schule und die meisten hatte ich schon in Vertretungsstunden und mit denen habe ich totale Schwierigkeiten, die zu verstehen. (...) Also, ich kann mit denen keinen Unterricht machen. Und in dieser Dreiviertelstunde [Vertretungsstunde] konnte ich auch kaum was mitmachen, weil entweder reden sie zu leise oder sie reden zur Tafel, //keine Ahnung//, ich verstehe die einfach schlecht (D14.2 w, 44).

//Oder zu schnell// (A14.2 w, 45).

Ergänzend kommt hinzu, dass bei zu schnellem und undeutlichem Sprechen auch das Absehbild keine wirkliche Unterstützung mehr bieten kann und daher der Einsatz der FM-Anlage wertgeschätzt wird:

Unser Mathe-Lehrer ist der Klassenleiter. Der spricht ziemlich schnell. Ich schaue zwar automatisch auf seinen Mund, aber das bringt eigentlich auch nicht viel, weil der sagt die Wörter irgendwie so seltsam. Der macht komische Mundbewegungen. (...) Da ist es schon besser, dass ich die FM-Anlage habe (D11.2 m, 45).

Dies kommt auch im Bereich des Hörverstehens bei Fremdsprachen zum Tragen (vgl. 5.2.4.4).

Kaum Verstehensprobleme

Einige Schüler geben an, keine nennenswerten Verstehensprobleme zu bemerken. Sei es, dass sie die Klassenlautstärke als „sehr ruhig“, „normal“ oder „lebendig“ empfinden (B5.2 w, 124; E5.2 w, 133; A11.2 m, 18) und dadurch keine oder kaum Einschränkungen erleben (vgl. D6.3 w, 68). Oder, wie in einem Fall, dass sich die Schülerin ihres Beitrags zur Klassenlautstärke sehr wohl bewusst ist und trotzdem Phasen der Entspannung hat.

Ja, bei mir ist es auch ganz laut. Oder nein, nicht ganz laut, aber mir macht das nichts aus. Ich bin selber gern laut. (lacht) [...] Nein, in den Stunden ist es ja dann leise. (...) Und z. B. in Hauswirtschaft oder solchen Entspannungsfächern, da sitze ich dann immer so da: [Legt Kopf in die aufgestützte Hand.] Das geht schon. (D5.2 w, 130 ff.).

In den weiteren Beispielen werden Strategien zum Umgang bei zu hohem Lärmpegel genannt. So z. B. die Maßnahme, die Hörgeräte auszuschalten, bis der Lehrer die Klassenlautstärke reguliert hat (A5.2 m, 120) oder Rücksprache mit dem Klassensprecher zu halten,

wenn es zu laut wird, damit dieser interveniert (B5.2 w, 124). Auch für den richtigen Sitzplatz Sorge zu tragen, verhindert Verstehensprobleme:

Bei mir ist das nicht so. Ich muss mich halt mit dem linken Ohr zum Lehrer hocken, also Richtung Türe und nicht zum Fenster. Aber sonst ist eigentlich nichts (B4.2 m, 192).

Die Nutzung technischer Hilfen, hier die Nutzung der FM-Anlage (vgl. C7.1 m, 111) bzw. der Hörgeräte (vgl. A13.2 m, 131), wird von diesen Teilnehmern als Grund dafür angegeben, alles verstehen zu können. Letzteres Beispiel allerdings mit der Einschränkung: „Nur wenn jemand nuschelt nicht“ (ebd., 133). Was wiederum auf die Bedeutsamkeit einer klaren und deutlichen Aussprache der Gesprächspartner schließen lässt, was sich u. a. auch bei den im Folgenden dargestellten Wünschen und Anliegen (vgl. Soll-Zustand) wiederfindet.

Soll-Zustand

Klassenlautstärke

Die Anliegen hinsichtlich „Klassenlautstärke“ beinhalten allesamt eine Reduzierung der Lautstärke in der Klasse. Einerseits durchaus pauschal formuliert, auf die gesamte Klasse hin ausgerichtet: „Lautstärke in der Klasse reduzieren“ (A6.3 w, 317). Oder auch der Wunsch hinsichtlich einzelner Schüler: „Keine lauten Schüler“ (B13.2 m, 329). Andererseits mit klarem Bezug zur eigenen Person: „Die Klasse überzeugen, dass sie für mich leise sind“ (B4.2 m, 312). Aufgabe und Hilfe hinsichtlich dieses Anliegens durch den MSD beinhaltet folgende Aussage:

[...] Also, es wäre vielleicht nicht schlecht, wenn sie [die MSD-Betreuerin] kommt und vielleicht irgendwie mal die Klassenlautstärke weiter runter senken könnte, weil die leiseste Klasse sind wir nicht gerade (C11.2 m, 43).

Gesprächsverhalten der Mitschüler

Es liegen nur wenige Aussagen in diesem Bereich vor, dennoch umfassen die gesammelten Aussagen drei wesentliche Komponenten. Demnach sollen die Mitschüler „lauter“ (vgl. A7.1 w, 441) bzw. „laut und deutlich“ (vgl. F5.2 w, 297) sprechen. Diesbezüglich soll der MSD vermitteln:

Der MSD könnte den Kindern sagen, dass sie lauter sprechen könnten (D7.1 w, 445).

Außerdem soll den Mitschülern erklärt werden, dass die hörgeschädigten Schüler nicht von hinten angesprochen werden sollen (vgl. A6.3 w, 319).

Lehrersprache

In Anlehnung an die als ungünstig herausgestellten Aspekte der Lehrersprache zeichnen sich nun die Wünsche an das Gesprächsverhalten der Lehrer in entsprechender Weise ab. Die Anliegen sind zudem jenen ähnlich, die bereits hinsichtlich des Gesprächsverhaltens der

Mitschüler formuliert wurden. Somit sollen auch die Lehrkräfte ihr Gesprächsverhalten ändern, indem sie „deutlicher“ (vgl. z. B. E5.2 w, 296; D6.3 w, 326) und „lauter“ (vgl. z. B. C6.3 m, 325) sprechen. Dabei ist zu beachten, dass die Lehrersprache angemessen laut ist, d. h.: „dass die Lehrerin nicht so laut rumschreit“ (A16.1 m, 235). Außerdem besteht auch hier der Wunsch, dass die Lehrer langsamer sprechen, worauf der MSD einwirken soll:

Der MSD sollte bitte die Lehrer ermahnen, deutlicher und langsamer zu sprechen (C5.2 w, 292).

Der Aspekt einer angemessenen Lehrersprache, insbesondere der Gesprächslautstärke, kommt auch beim Einsatz einer Verstärkeranlage im Unterricht zum Tragen (vgl. 5.2.2).

Kaum Verstehensprobleme

Hierzu liegen im Soll-Zustand keine Aussagen vor.

Kernaussagen

Abbildung 32 gibt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Sprachverstehen und Gesprächsverhalten' wieder.

Ist-Zustand
<p>Klassenlautstärke</p> <ul style="list-style-type: none"> - einzelne laute Schüler - laute Klassen aufgrund mangelnder (Gesprächs-)Disziplin - mangelndes Eingreifen und Regulieren durch den Lehrer - Resignation auf Schüler- und Lehrerseite - keine freie Sitzplatzwahl aufgrund hoher Störgeräusche <p>Gesprächsverhalten der Mitschüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ablenkung durch informelle Fragen/Gespräche während des Unterrichts - zu leises Sprechen bei Unterrichtsbeiträgen oder Gruppenarbeiten - zu leises Sprechen insbesondere von Mitschülerinnen - Verstehensprobleme bei Mitschülern mit mangelnden Deutschkenntnissen <p>Lehrersprache – problematische Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> - zu schnelles, - zu leises, - zu undeutliches, - vom Zuhörer abgewandtes Sprechen <p>Kaum Verstehensprobleme</p> <ul style="list-style-type: none"> - individuell unterschiedliches Empfinden der Klassenlautstärke - unterschiedliche Strategien im Umgang mit Störgeräuschen und Lärm - Nutzung technischer Hilfen, wobei einige Probleme bestehen bleiben
Soll-Zustand
<p>Klassenlautstärke</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klassenlautstärke reduzieren, auch durch Auftreten des MSD - Klasse überzeugen, für den hörgeschädigten Schüler leise zu sein - möglichst keine lauten Schüler in der Klasse <p>Gesprächsverhalten der Mitschüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - laut und deutlich sprechen - hörgeschädigten Schüler nicht von hinten ansprechen - Aufklärung und Sensibilisierung für Situation des hörgeschädigten Schülers <p>Lehrersprache – förderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> - deutliches, - langsames, - lauterer bzw. angemessen lautes Sprechen, d.h. nicht schreien <p>Kaum Verstehensprobleme</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>es liegen keine Angaben vor</i>

Abbildung 32: Kernaussagen zu 'Sprachverstehen und Gesprächsverhalten'

Diskussion

Anhand der dargestellten Ergebnisse zeigt sich, dass das Sprachverstehen im Unterricht auf verschiedene Parameter zurückzuführen ist. Die Auswirkungen für die betroffenen Schüler sind dabei letztendlich die gleichen, nämlich deutliche Erschwernisse im Sprachverstehen. Die Rolle des MSD wird bei der Beschreibung des Ist-Zustandes zunächst nicht erwähnt, diese kommt erst bei den Änderungswünschen zum Tragen (vgl. Soll-Zustand).

Die Klassenlautstärke beruht in den angeführten Beispielen zumeist auf Disziplinproblemen, gegen die mitunter kaum etwas unternommen wird (vgl. A6.3 w, 198). Daher besteht u. a. der Wunsch nach Reduzierung der Klassenlautstärke, wozu der MSD durch entsprechende Aufklärung beitragen soll. Was von den Schülern nicht genannt wurde, sind Möglichkeiten der Aufklärung und Sensibilisierung. So sind z. B. Angebote des MSD bekannt, Materialien

einzusetzen, die auf eine Sensibilisierung hinsichtlich der Lärmerzeugung abzielen (z. B. Lärmampeln, Überprüfung des Hörverhaltens bei Audiomedien, Vergleichswerte zu den in der Klasse vorherrschenden Lärmpegeln etc.). Auch andere Projekte und Programme sind auf eine Schulung der Lärmvermeidung (z. B. „Stilleförderung“²⁴) und den Auf- und Ausbau einer Zuhörkultur (vgl. HAGEN 2006) ausgerichtet. Die damit angestrebte Verhaltensänderung in der Klasse würde nicht nur dem hörgeschädigten Schüler, sondern allen zugutekommen.

Eine ähnliche Vorgehensweise, z. B. mittels Simulationsmaterial, kann zur Bewusstmachung des Gesprächsverhaltens der Mitschüler herangezogen werden. Hier ist es in erster Linie ein 'zu leises Sprechen', das die Teilnehmer bemängeln, ebenso wie (Flüster-)Gespräche, die die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers beeinträchtigen. Werden Mitschüler in die Lage versetzt, unter erschwerten Bedingungen leise oder normal gesprochene Beiträge verstehen zu müssen (z. B. durch Lärmschutz-Kopfhörer), könnte dies das Bewusstsein für ein angemesseneres Sprechen wecken. In sogenannten Integrationsstunden (vgl. 3.3.2) können Übungen dieser Art vom MSD angeleitet werden, was die Teilnehmer auch als Aufgabe des MSD sehen (vgl. Soll-Zustand). Auf eine kontinuierliche Umsetzung im Schulalltag müssen Lehrer und Schüler allerdings selbst achten.

Eine andere Art von Verstehens- und Verständnisproblemen von Mitschülern kann sich daraus ergeben, dass Schüler mit eingeschränkten Deutschkenntnissen aufgrund eines Migrationshintergrunds die Klasse besuchen. Dadurch können zwar auch bei normalhörenden Schülern Verständnisprobleme entstehen, jedoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass es bei hörgeschädigten Schülern zu Verstehens- und Verständnisproblemen kommt (z. B. aufgrund von fehlerhafter Aussprache oder Grammatik), um ein Vielfaches höher. Interessant ist, dass in dem geschilderten Diskussionsbeitrag die hörgeschädigte Schülerin unterstützend bei der Sprachförderung des ausländischen Kindes einwirkt (vgl. B9.1 w, 101).

Ähnlich den Mitschülern zeigen auch Lehrkräfte ein inadäquates Sprechverhalten. Somit liegt es nahe, dass auch hier der Wunsch an den MSD gerichtet wird, die Lehrkräfte zu angemessenem Sprechen anzuhalten. Vermutlich müssen hierzu wiederholt die Parameter einer guten Lehrersprache bewusst gemacht werden (vgl. LEONHARDT 1996a; STECHER 2011). Ebenso sind die Auswirkungen aufzuzeigen, die sich durch ein zu leises, zu schnelles oder undeutliches Sprechen und durch mangelnde Antlitzgerichtetheit für das Hörverstehen des hörgeschädigten Schülers ergeben. Eine Simulation des Hörens mit Hörverlust kann, wie zuvor schon für die Schüler, so auch für die Lehrer durchgeführt werden, um ein größtmögliches Verständnis für die Situation des hörgeschädigten Schülers hinsichtlich des Sprach-

²⁴ vgl. z. B. <http://www.best-news.de/?stille>; <http://www.ganzohrsein.de>

verstehens zu erwirken (vgl. HOWARD-JONES/WHYBROW/SUMMERS 2001). Allerdings muss berücksichtigt werden, dass trotz erfolgter Beratungstätigkeit durch den MSD keine Garantie für die erfolgreiche Praktizierung einer guten Lehrersprache im Unterrichtsalldag gegeben ist (vgl. D11.2 m, 47). Hierzu wäre vermutlich eine stetige Erinnerung sowie ein sprachliches Vorbild hilfreich, was vom MSD aufgrund seiner Aufgabenbeschreibung und Organisationsstruktur (vgl. 3.2) kaum geleistet werden kann.

Erfreulicherweise liegen auch Beispiele vor, die aufzeigen, dass keine Verstehensprobleme bestehen. Dabei wird allerdings deutlich, dass dies sehr individuell veranlagt ist, z. B. in Abhängigkeit von der Lärmempfindung oder persönlichen Strategien im Umgang mit Lärm und Störgeräuschen. Diese Beiträge sind Schilderungen eines (günstigen) Ist-Zustandes, weshalb diesbzgl. keine expliziten Wünsche an den MSD gerichtet werden.

Folgerungen

➤ **Bewusstmachung des Lärmpegels in der Klasse**

Eine Bewusstmachung des Lärmpegels in der Klasse kann bei Besuchen des MSD vor Ort durch einfache Lärmpegelmessungen vorgenommen werden. Gleichzeitig sollten Materialien vorgestellt werden, die eine Reduzierung des Lärmpegels visuell unterstützen.

➤ **Programme zur Stilleförderung und Zuhörkultur**

Generell sollten Angebote und Programme zur Stilleförderung und zum Ausbau einer Zuhörkultur angeregt werden. Dabei könnte der MSD bei ausgewählten Einheiten begleitend tätig sein.

➤ **Sensibilisierung durch Simulation eines Hörverlusts**

Da auf eine nachhaltige Sensibilisierung der Lehrer und Mitschüler für die erschwerte Verstehenssituation eines hörgeschädigten Schülers im Unterricht abgezielt wird, sollten die technischen Möglichkeiten genutzt werden, eine Simulation des bestehenden Hörverlusts einzuspielen. Übungen zum Sprachverstehen unter diesen (simulierten) Bedingungen werden das Verständnis für die Situation des Schülers zusätzlich fördern.

➤ **Kriterien einer adäquaten Lehrersprache aufzeigen**

Kriterien einer hörgeschädigtenspezifischen Lehrersprache müssen wiederholt und in verschiedenen Darbietungsformen angeboten werden. Denkbar wären z.B. schriftliche und mündliche Hinweise auf Besonderheiten im Gespräch mit hörgeschädigten Schülern, Hospitationen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen am Förderzentrum Hören oder auch kollegiale Beratung vor Ort.

5.2.3.2 Nachfragen und Verständnisabsicherung

Aufgrund des eingeschränkten Hörvermögens und den damit einhergehenden Verstehens- und Verständniseinbußen (vgl. 5.2.3.1) sollte für den Schüler die Möglichkeit bestehen, bei der Lehrkraft und ggf. bei einem Mitschüler nachfragen zu können. Gleichzeitig würde eine Rückversicherung des Lehrers beim Schüler einer Verständnisabsicherung dienen. Folgende Ergebnisse lassen sich den Aspekten Nachfragemöglichkeit und Verständnisabsicherung zuordnen.

Ist-Zustand

Drei Teilnehmer der Gruppe 4 schildern ihre Möglichkeiten des Nachfragens, wenn etwas nicht verstanden wurde. Die vierte Teilnehmerin dieser Gruppe erlebt dies so nicht, bringt aber ihre Anliegen dazu vor (vgl. Soll-Zustand, D4.2 w). Das „klassische“ Nachfragen, bei Verständnisproblemen erfolgt laut dieser Beispiele nach der Unterrichtsstunde. So kann dies entweder zeitlich gedrängt, zwischen dem Stundenwechsel erfolgen oder aber mit weniger Zeitdruck, wenn die Lehrer es einrichten können.

Man muss manchmal hinterherlaufen und neben dem Laufen kann man dann reden, bevor die andere Stunde anfängt (A4.2 m, 174).

Bei uns haben die Lehrer schon relativ viel Zeit. Da verstehen manchmal mehrere was nicht, auch normale (B4.2 m, 176).

Der Hinweis im zuletzt genannten Beispiel, dass auch normalhörende Schüler etwas nachfragen müssen, spiegelt sich ebenso im nächsten Beispiel wider. Allerdings handelt es sich hier um Schüler einer Hochbegabtenklasse, die nicht nur mit Fragen, sondern auch mit besonderen Interessen an die (Mathematik-)Lehrkraft herantreten:

Wir gehen immer nach der Stunde ans Pult. Ich habe auch ziemlich viele Mathe-Asse in der Klasse, die belästigen den Mathelehrer auch immer mit ziemlich schwierigen Aufgaben. Aber da kann man auch fragen, wenn man was nicht verstanden hat (C4.2 m, 175).

Neben dem inhaltlichen Unterrichtsverständnis können natürlich auch schulorganisatorische Anliegen ein Nachfragen bedingen. Da die Schülerin in diesem Fall nicht auf die Unterstützung ihrer Mitschüler zählen kann, fragt sie eigenaktiv im Anschluss an die Unterrichtsstunde bei der Lehrkraft nach:

Heute war z. B., dass wir Geld mit in die Schule nehmen müssen. Da hat sie [die Lehrerin] nur gesagt, dass wir Geld mit in die Schule nehmen müssen. Und, weil meine Mitschüler, die sind nicht wirklich dafür da, dass man sagt: 'Hey, hilfst du mir mal schnell!', weil die sagen dann: 'Warum sollen wir dir helfen?', aber da bin ich dann nach der Stunde zu ihr hingegangen und habe gefragt: 'Warum müssen wir jetzt Geld mitbringen? Wofür ist das?' Da fragt man dann halt beim Lehrer nach (A6.3 w, 70).

Eine Rückversicherung von Seiten des Lehrers, ob der hörgeschädigte Schüler verstanden hat, oder ein gelegentliches Wiederholen durch den Lehrer wird vereinzelt genannt (vgl. z. B.

C8.2 m, 67; B10.1 w, 166 f.). Da sich dies u. a. auf Hörverstehensleistungen im Fremdsprachenunterricht bezieht, finden sich Aussagen dazu an dortiger Stelle (vgl. 5.2.4.4). Gleiches gilt für Hörverstehensleistungen im Fach Deutsch (vgl. ebd.)

Soll-Zustand

Wie im Ist-Zustand bereits erwähnt, ist es der Wunsch einer Teilnehmerin der Gruppe 4, eine Verständnisabsicherung von Seiten der Lehrkräfte zu erfahren, was sie bisher nicht bekommt. Dabei könnte sich dies ihrer Meinung nach sehr einfach gestalten:

Dass die Lehrer mir mehr helfen, dass ich auch wirklich alles verstanden habe. [...] Ja, er könnte einfach mal nachfragen! (lacht) Oder fragen: 'Soll ich es nochmal wiederholen?' (D4.2 w, 203 und 205).

Zur Umsetzung der Verständnisabsicherung liefert ein Teilnehmer der gleichen Gruppe einen interessanten Vorschlag, mit dem er sich direkt an die o. g. Schülerin wendet:

Oder indem er [der Lehrer] dich ausfragt, ohne dir eine Note zu geben. Vielleicht nach dem Unterricht, dazu müsstest du zwar länger Schule haben, aber wenn du dafür ganz sicher weißt, dass du den Stoff kannst, dann fühlst du dich danach viel sicherer, falls der Stoff für eine Note abgefragt wird oder eine Ex geschrieben wird (C4.2 m, 206).

Der Ansatz, sich in eine Abfragesituation ohne Leistungsbewertung zu begeben, um Rückmeldung zu erhalten, ob der Unterrichtsstoff verstanden wurde, scheint nach Meinung dieses Teilnehmers eine gute Möglichkeit, um sich Sicherheit für später anstehende Prüfungen zu verschaffen. Dabei gibt er zu bedenken, dass dies zu einer Verlängerung des Schulvormittages führen würde (vgl. dazu auch 5.2.3.4). Ob die zeitliche Durchführung auch in einem anderen Rahmen als im Unterrichtsanschluss denkbar wäre, gilt es u. a. zu diskutieren.

Ein Gespräch mit der Lehrkraft, um die Unterrichtsinhalte (hier: Englisch) nochmals komprimiert durcharbeiten, wünscht sich auch eine andere Teilnehmerin:

Dass ich eine Englisch-Lehrerin habe, die auch alles nochmal mit mir durchgeht. [...] (D14.2 w, 48).

Ein unkompliziertes Nachfragen beim Banknachbarn, der damit als eine Art Tutor fungiert, wünschen sich explizit die Teilnehmer B10.1 w (vgl. 165) und C8.2 m (vgl. 67). Dies steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Wahl des Sitzplatzes und des Banknachbarn und wird an dortiger Stelle thematisiert (vgl. 5.2.1.3). Notwendig wäre in diesem Zusammenhang auch, dass die Lehrkräfte darüber informiert werden, was ein Teilnehmer in der Rolle des MSD umsetzen würde:

Ich würde zuerst mit unwissenden Lehrern reden, die das hörgeschädigte Kind unterrichten, damit die dann auch wissen, warum der manchmal bei seinem Nachbarn anfragt (C13.2 m, 295).

Kernaussagen

Abbildung 33 bündelt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Nachfragen und Verständnisabsicherung'.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Nachfragen bei Lehrern sind möglich- Zeitfenster für Nachfragen sind teilweise problematisch, z. B. bei Stundenwechsel oder nach Unterrichtsschluss- Nachfragen auch von Schülern ohne Hörbeeinträchtigung- Rückversicherung und Wiederholen durch Lehrkraft in Einzelfällen- Nachfragen zu Organisatorischem liegt meist in der Verantwortung des Schülers
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Verständnisabsicherung durch Lehrer erwünscht- simulierte Prüfungssituation zur Verständnisabsicherung denkbar- Lehrergespräch zum nochmaligen Durcharbeiten von Inhalten- Nachfragen beim Sitznachbarn (ggf. Tutor) ermöglichen

Abbildung 33: Kernaussagen zu 'Nachfragen und Verständnisabsicherung'

Diskussion

Aus den Beiträgen der Schüler geht hervor, dass die Möglichkeit des Nachfragens bei Lehrern besteht. Da auch Schüler ohne eine Hörschädigung mitunter bestimmte Inhalte nachfragen müssen, dürfte das Nachfragen im Grunde keinen gesonderten, d. h. stigmatisierenden Stellenwert aufweisen. Dennoch lässt sich vermuten, dass ein hörgeschädigter Schüler aufgrund dieser Bedenken nicht pausenlos aktiv nachfragen möchte. Daher wäre es von Vorteil für alle Schüler, wenn eine Rückversicherung von Seiten des Lehrers erfolgen würde: Verständnisabsicherung als ein didaktisches Mittel.

Problematisch erscheinen die Zeitfenster, die für Einzelnachfragen zur Verfügung stehen. Einige Schüler wünschen sich z. B. ein nachbereitendes Gespräch mit dem Lehrer oder simulierte Prüfungssituationen, was nicht ohne Weiteres in den Unterrichtsverlauf einzubauen ist und unter den gegebenen Umständen für alle Beteiligten einen Mehraufwand darstellt. Hier wären unter Einbindung des MSD zusätzliche Maßnahmen zu eruieren, die eine Umsetzung dessen ermöglichen (vgl. 5.2.4.2).

Für unmittelbare Verständnissnachfragen, z. B. organisatorischen Inhalts, bevorzugen einige Schüler die Möglichkeit, beim Sitznachbarn nachzufragen. Diese Möglichkeit sollte eingehend mit der Lehrkraft besprochen werden (vgl. C13.2 m, 295), so dass dieses Verhalten nicht als Unterrichtsstörung aufgefasst wird und außerdem ein geeigneter Sitznachbar gewählt werden kann (vgl. 5.2.1.3). Kann ein Schüler darauf nicht zurückgreifen (vgl. Ist-Zustand, A6.3 w), wird er sich eigenaktiv um die Informationsgewinnung kümmern müssen. Eine Haltung, die generell unterstützt und evtl. durch Beratungsgespräche mit dem MSD ausgebaut werden sollte.

Folgerungen

➤ **Bedeutsamkeit des Nachfragens und der Verständnisabsicherung herausstellen**

Die Notwendigkeit des Nachfragens aufgrund von Höreinbußen muss gegenüber Lehrern, Mitschülern und teilweise dem betroffenen Schüler selbst klar erläutert werden, damit sich dies nicht stigmatisierend auswirkt. Gleichzeitig sollte der MSD Tipps zur Unterstützung bzw. Entlastung der oft einseitigen Nachfragesituation geben.

➤ **Entlastungsmöglichkeiten aufzeigen**

Unter hörgeschädigtenspezifischem Aspekt dienen z.B. Redundanzen, (Teil-)Zusammenfassungen oder Wiederholungen von Schülerbeiträgen der Verständnisabsicherung. Diese didaktischen Mittel sind von Seiten des MSD aufzuzeigen, um den hörgeschädigten Schüler vom Nachfragen zu entlasten. Gleichzeitig sollte der Schüler darin bestärkt werden, einen geeigneten Sitznachbarn zu wählen, was der MSD im Gespräch mit den Beteiligten vermitteln sollte.

➤ **Ressourcen zur Umsetzung ermitteln**

Zur Unterstützung von Maßnahmen zur Verständnisabsicherung sollten MSD und Schule gemeinsam zeitliche und personelle Ressourcen eruieren. Denkbar wäre z.B. die Nutzung von Intensivierungs- oder Budgetstunden, wobei letztere durch eine Stellungnahme des MSD beantragt und befürwortet werden können.

5.2.3.3 Lern- und Prüfungsumfang

Wie gestalten sich die schulischen Lern- und Prüfungsanforderungen für Schüler mit einer Hörschädigung? Im Folgenden werden Angaben zur Beschreibung der aktuellen Situation und möglicher Änderungen gemacht.

Ist-Zustand

Ein Schüler thematisiert die schulischen Lernanforderungen im Allgemeinen als zu umfangreich. Durch die Stofffülle in den einzelnen Fächern erfährt er eine deutliche Belastung, was sich bei ihm durch körperliche Beschwerden äußert:

//Wenn ich an Schule denke//, da bekomme ich Kopfschmerzen! [...] Es ist irgendwie (...), sehr viel auf einmal. Man wird bombardiert: Mathe, Deutsch, Englisch. Gut, da wusste ich schon viel, aber ansonsten wird man bombardiert mit neuen Sachen (C9.1 m, 123 und 125).

Wohl wissend um die Anforderungen gibt er an, sich im Vorfeld gegen den Besuch des Gymnasiums entschieden zu haben und besucht stattdessen die Realschule (vgl. dazu auch 5.2.4.4):

Deswegen, wenn ich damals auf das Gymnasium/. Also, ich hätte gehen können, aber würde ich nicht machen, weil da wären dann mehrere Fremdsprachen. Das wäre zu viel (C9.1 m, 271).

Zwei weitere Teilnehmer äußern sich ebenfalls zu den Anstrengungen im Unterricht bei einer vorliegenden Hörschädigung: Während ein Schüler auf die Belastung ebenfalls mit Kopfschmerzen reagiert (vgl. A4.2 m, 103), kann der andere die Lernanforderungen weitgehend handhaben und entgegnet entsprechend mit: „//Es geht//“ (B4.2 m, 102). Weitere Nennungen dieser Art liegen nicht vor.

Zum Prüfungsumfang und Prüfungsanspruch werden hinsichtlich des Ist-Zustandes zwar keine expliziten Aussagen getroffen, diese können aber aus den im Folgenden dargestellten Anliegen abgeleitet werden (vgl. Diskussion).

Soll-Zustand

Im Rahmen der Diskussion um mögliche Veränderungen der allgemeinen Lern- und Prüfungsanforderungen werden zum einen „Aufgabenreduzierung und -optimierung“ genannt, zum anderen erfolgen unterschiedliche Ideen zu Formen von „Auszeiten“, die mehr oder minder stark begründet sind.

Hinsichtlich der Prüfungsanforderungen soll nach Meinung einer Schülerin die Häufigkeit, mit der Arbeiten geschrieben werden, reduziert werden, d. h. „Stegreifaufgaben nicht mehr so oft schreiben (gilt auch für Schulaufgaben)“ (C12.2 w, 379).

Ein anderer Teilnehmer wünscht sich u. a. „[d]ie Schule leichter machen für Hörgeschädigte“ und erklärt auf Nachfrage: „Ja, die Listnings und die Schulaufgaben“ (A8.2 m, 265 und 267).

Eine leichtere Verständlichkeit von Prüfungsaufgaben wünscht sich folgender Teilnehmer, der sein Anliegen als eine Aufgabe an den MSD formuliert: „Den Lehrern sagen, dass sie in den Exen und Schulaufgaben nicht so komplizierte Fragen stellen“ (D6.3 w, 339).

Ein generelles Mitwirken des MSD im Vorfeld der Prüfungen zum Qualifizierenden Haupt-/Mittelschulabschluss wird als ein weiterer Wunsch geäußert: „Vorschläge für Quali machen“ (C6.3 m, 324).

Die Überlegungen zu „Auszeiten“ für Schüler mit einer Hörschädigung reichen von „längere Pausen“ über „mehr Freistunden“ bis hin zu „einen Schultag frei“ haben und werden insbesondere von Teilnehmern der Gruppe 4 diskutiert. „Längere Pausen“ dienen „[z]um ähnlichen Zweck wie 'mehr Freistunden'“ (C4.2 m, 158), nämlich „zum Ausruhen, wenn man jetzt mehrere Stunden hatte“ (A4.2 m, 157).

Folglich wird auch der Wunsch „mehr Freistunden“ (B4.2 m, 333), damit begründet, dass den erhöhten Anstrengungs- und Konzentrationsphasen, aufgrund des eingeschränkten Hörens, Entspannungs- oder Erholungsphasen folgen müssen.

So erklärt dieser Teilnehmer:

Vielleicht, dass sich die Schüler wieder erholen können von den anstrengenden Stunden, wenn sie die ganze Zeit aufpassen müssen (B4.2 m, 100).

Allerdings gibt ein anderer Teilnehmer der gleichen Gruppe zu bedenken, dass die Umsetzung des Anliegens ‚Freistunde‘ Probleme mit sich bringt, weshalb er persönlich dagegen ist:

Also, ich finde das relativ blöd, weil während die anderen dann Unterricht haben, muss der Hörgeschädigte diesen Stoff wieder erarbeiten. Und allein ist es blöd (unv.) zu sein (D4.2 w, 106).

Eine andere Form von Auszeit könnte sich für diese Schüler folgendermaßen realisieren lassen: Entweder durch „früher [Schule] aus für Hörgeschädigte“ (B4.2 m, 336), oder vice versa „später [Schule] aus für normale Schüler“ (A4.2 m, 332). Begründet wird dies wie folgt:

Es ist mehr anstrengend für uns. Die anderen können ja ganz normal mit beiden Ohren hören und wir haben ja, so wie ich, nur ein Ohr und dann ist es anstrengender (B4.2 m, 167).

Dem wird eine interessante Gegenthese eines weiteren Teilnehmers dieser Gruppe entgegengebracht:

Ich finde, eigentlich sollte man für die Hörgeschädigten sozusagen länger Schule haben, damit die einzelnen Lehrer das nochmal erklären, was der Schüler vielleicht nicht verstanden hat (D4.2 w, 168).

Teilnehmer der Diskussionsgruppe 6 sehen auch die Möglichkeit von „1x in der Woche keine Schule, damit man in Ruhe lernen kann“ (B6.3 w, 335; vgl. auch C6.3 m, 337).

Kernaussagen

Abbildung 34 bildet die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Lern- und Prüfungsumfang' ab.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- teilweise hoher Lern- und Prüfungsumfang- Belastungen verursachen mitunter körperliche Beschwerden- Anforderungen beeinflussen Wahl der Schulart
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Reduzierung und Optimierung des Lern- und Prüfungsumfangs- Aufgaben teilweise inhaltlich und sprachlich vereinfachen; auch Vorschläge und Adaptionen für Abschlussprüfungen- Auszeiten in Form von Freistunden und Pausen ermöglichen- Formen individueller Lern- und Vorbereitungszeiten andeuten- längere bzw. kürzere Arbeits-/Unterrichtszeiten mit Vor- und Nachteilen verbunden

Abbildung 34: Kernaussagen zu 'Lern- und Prüfungsumfang'

Diskussion

Für einzelne Schüler scheint es aufgrund der empfundenen schulischen Belastungen wichtig zu sein, dass Aufgabenanforderungen hinsichtlich Häufigkeit und Schwierigkeitsgrad reduziert bzw. optimiert werden. Hier gilt es in erster Linie den Maßnahmenkatalog zum Nachteilsausgleich zu prüfen, da hier zumindest Adaptionsmöglichkeiten vorgesehen sind (vgl. 3.2.3). Eine allgemeine Reduzierung der Zahl von Prüfungen ist bis dato nicht vorgesehen und im Sinne von vergleichbaren Leistungen kaum vorstellbar.

Mit dem Anliegen auf Vorschläge zum Qualifizierenden Haupt-/Mittelschulabschluss werden vermutlich Regelungen zum Nachteilsausgleich gemeint sein, da die Prüfungen zentral gestellt und somit nicht adaptierbar sind. Zusätzlich würde die Möglichkeit bestehen, dass der MSD die Teilnahme an der adaptierten Abschlussprüfung für Schüler mit Hörschädigung vermittelt (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2009).

In besonders schweren Fällen der Belastung müsste ggf. die Wahl der Schulart überdacht werden, was ein Schüler von sich aus ins Feld führt (vgl. C9.1 m, 271). Bei Überlegungen zur Schullaufbahn sollte der MSD hinzugezogen werden, um hörgeschädigtenspezifische Aspekte zu beleuchten (vgl. 3.2).

Des Weiteren geht aus dem Soll-Zustand hervor, dass gewisse Erholungs- und Rückzugsphasen („Auszeiten“) eingerichtet werden. Diese könnte sich in längeren Pausenzeiten, Freistunden während des Schulvormittags oder auch einem ganzen schulfreien Tag ausdrücken. Die Frage, die die Teilnehmer teilweise selbst aufwerfen (vgl. D4.2 w, 106), ist, wie dies realisiert werden könnte. Individuelle Nacharbeitsphasen aufgrund vorausgegangener „Auszeiten“ werden nicht als sinnvoll erachtet, da sie stets einen verlängerten Schultag nach sich ziehen (vgl. dazu 5.2.4.2). Eventuell könnten hier Ganztagsschulkonzepte Freiräume eröffnen. Ein meist sehr gedrängten Schulvormittag könnte entzerrt werden und dadurch Zeiten für Pausen und individuelles Lernen ermöglichen.

Eine weitere Unterstützungsmaßnahme könnte sein, dass von Seiten des MSD verstärkt auf die Notwendigkeit von Hörpausen hingewiesen wird. Dazu muss die Lehrkraft den Unterricht so gestalten, dass Phasen des selbständigen Arbeitens vorgesehen sind (vgl. dazu 5.2.3.4, Soll-Zustand), in denen der hörgeschädigte Schüler bewusst auf den Einsatz seiner Hörhilfen verzichten kann und damit eine gewisse Erholungsphase erfährt.

Insgesamt zeichnet sich innerhalb dieser Subkategorie eine deutliche Diskrepanz ab zwischen den Schülern, die massive Belastungen erleben und denjenigen, die keine Probleme empfinden bzw. sich dazu nicht äußern. Es stellt sich die Frage, ob Letztere tatsächlich keine Probleme mit den Anforderungen haben oder diese als gegeben hinnehmen. Eventuell

fehlen ihnen auch vorstellbare Möglichkeiten zur Veränderung, weswegen sie dies nicht thematisieren.

Folgerungen

➤ **Regelungen zum Nachteilsausgleich aufzeigen**

In einigen (Prüfungs-)Bereichen können Regelungen zum Nachteilsausgleich die als hoch empfundene Belastung reduzieren. Diese sind von Seiten des MSD aufzuzeigen. Gleichzeitig ist der Schüler zu bestärken, die empfundenen Erschwernisse selbständig gegenüber dem Lehrer und dem MSD-Betreuer zu artikulieren.

➤ **Lern- und Arbeitspausen anregen**

Da Hör- und Arbeitspausen für Schüler mit einer Hörschädigung essentiell sind, sollten gemeinsame Wege zur Umsetzung dieser Maßnahme gefunden werden. Zumeist wird es der MSD sein, der ein Gespräch mit den Beteiligten anregt und mögliche Vorschläge unterbreitet.

➤ **schulstrukturelle Veränderungen kennen**

Veränderte Lern- und Arbeitszeiten bedingen veränderte Schulstrukturen. Dem MSD werden aufgrund seiner Tätigkeit an verschiedenen Schulen unterschiedliche Modelle bekannt sein, auf die er bei Bedarf aufmerksam machen kann. Zudem könnten generelle schulstrukturelle Veränderungen, z. B. zunehmende Ganztagsmodelle, verfolgt werden.

5.2.3.4 Mitschreiben im Unterricht

Die schulische Anforderung, Unterrichtsinhalte mitzuschreiben bzw. von der Lehrkraft diktiert zu bekommen, stellt für einige Teilnehmer aufgrund ihrer Hörschädigung eine deutliche Hürde dar.

Ist-Zustand

Zur Anforderung des Mitschreibens äußern sich vornehmlich Teilnehmer der Gruppe 4. So schildert einer der Teilnehmer, dass das Mitschreiben von Diktierem erst mit Einsatz einer FM-Anlage überhaupt möglich geworden ist (vgl. C4.2 m, 91).

Als problematisch wird einerseits das hohe Sprechtempo beim Diktieren genannt (vgl. z. B. D4.2 w, 184) und ein damit verbundenes Nicht-mehr-Mitkommen (A4.2 m, 190). Dies liegt häufig daran, dass sich die Lehrkraft an der Schreibgeschwindigkeit der normalhörenden Mitschüler orientiert und dementsprechend rasch weitermacht (vgl. C4.2 m, Abs. 185). Andererseits kann auch die umfangreiche Menge des Diktierten das Problem darstellen:

Und das Blöde an der ganzen Geschichte ist: In Religion, da ist eine Lehrerin, die meint, sie muss uns alles diktieren und das finde ich ein bisschen doof. Da haben wir jetzt schon öfter was gesagt, aber die macht das trotzdem noch (G3.2 w, 136).

Obwohl auf den Umstand des übermäßigen Diktier-Bekommens laut der Schüleraussagen schon mehrmals hingewiesen wurde, ist bisher keine Änderung eingetreten. Gleiches berichtet ein anderer Teilnehmer, bei dem selbst Hinweise durch den MSD vom Lehrer nicht beachtet wurden:

Das war bei mir auch so: Der MSD hat dem 'Natur und Technik'- Lehrer gesagt, er sollte nicht so viel diktieren, aber was ist passiert? (...) Überhaupt nichts, er hat einfach so weiter gemacht wie vorher. D. h., dass der Lehrer sich gar nicht darum gekümmert hat, ob der MSD was getan hat oder nicht (C4.2 m, 183).

Im Fall des folgenden Teilnehmers wurde eine teilweise Lösung für das Mitschreiben gefunden. Dadurch dass die meisten Lehrkräfte sich bereit erklärt haben, dem Schüler den Diktier- text als Kopie zur Verfügung zu stellen, kann dieser ihn als fertigen Hefteintrag nutzen. Ein Fachlehrer unterstützt dies allerdings nicht, da er laut Aussage des Schülers eine didaktisch- methodische Maßnahme damit verfolgt:

Bei mir gab es die Lösung, aber da ist der 'Natur und Technik'- Lehrer ausgeschlossen. Andere Lehrer machen es jetzt so: Da wo sie ablesen von, das Blatt, das geben sie mir hinterher. Da klebe ich das in mein Heft einfach ein. [...] Aber der 'Natur und Technik'- Lehrer hat gesagt, er macht das nicht, weil er als besonders gute Lehrmethode empfindet, dass, wenn man das diktiert es nicht das gleiche ist, wie wenn der Schüler es durchliest. Weil dann geht es einmal durch die Ohren und den Kopf durch und deswegen, sagt er, kann ich keine Ausnahme sein (C4.2 m, 196 und 198).

Inwieweit an didaktisch-methodischen Prinzipien auch dann festgehalten wird, wenn sie für Schüler mit einer Hörschädigung eine eindeutige Erschwernis darstellen, gilt es zu hinter- fragen (vgl. Diskussion).

Soll-Zustand

Es liegen keine Wünsche vor, die sich konkret auf eine Änderung des Diktierverhaltens, z. B. eine Reduzierung des Umfangs oder die Bereitstellung der Texte beziehen. Vielmehr werden von Schülerseite Vorschläge geäußert, die auf eine alternative, aktivierende Unterrichts- gestaltung abzielen.

So wird z. B. eine aktive Schülereinbindung in den Unterricht als eine Möglichkeit gesehen, die Anstrengung des permanenten passiven Aufmerksam-Seins zu reduzieren. Nach Mei- nung des folgenden Schülers könnte eine stärkere Verankerung der Inhalte bereits während des Unterrichts erfolgen, wenn eine aktive und empathische Beteiligung der Schüler erfolgen würde:

Man kann z.B. eine Schulstunde veranstalten, die nicht nur aus blödem Unterricht besteht, sondern wo die Schüler den Stoff wirklich MITearbeiten können. Wo sie sich mit hinein fühlen können. Das ist längst nicht so anstrengend, wie wenn der [Lehrer] vorne steht und etwas die ganze Zeit quasselt, was wir dann später lernen müssen. Und dann kann man sich das auch kaum merken (C4.2 m, 104).

Des Weiteren wird von diesem Teilnehmer auch Freude bzw. Spaß an dieser Art von Unterricht als ein Argument für Entlastung angeführt. Andere Maßnahmen, z. B. mehr Freistunden, wären damit nicht erforderlich:

[...] Aber man könnte auch versuchen, statt den 'mehr Freistunden', einfach den Unterricht so zu gestalten, dass er eben NICHT so (...) langwierig ist für Hörgeschädigte. Und das es denen Spaß macht, das mitzumachen. Und sobald was Spaß macht, vergisst man, dass was anstrengend ist (C4.2 m, 107).

Für den Fall, dass Schüler dem Unterricht nicht aufmerksam folgen (können), soll nach Meinung eines Diskussionsteilnehmers die Lehrkraft dafür sorgen, dass die Schüler wieder aktiv am Unterrichtsverlauf teilnehmen:

Ich denke, es ist auch eine Hilfe, wenn man wen aufruft, wenn er die ganze Zeit wo anders ist. Ja, dann weckt man den wieder auf oder schaut, dass der wieder zuhört, weil sonst bekommt der den ganzen Stoff nicht mit (D1.3 m, 327).

Statt herkömmlicher Unterrichtsstunden stellt ein anderer Schüler das Lernen an außerschulischen Lernorten mit Möglichkeiten der unmittelbaren Anschauung heraus. In seinem Fall steht z. B. ein Werkstattbesuch an:

Ich finde die Ausflüge halt gut, wenn man z. B./ Also, wir wollen zu so einer Werkstatt gehen, wo wir genau sehen, wie was funktioniert. Dass es eben schon was mit dem Unterricht zu tun hat und auch mit den Lehrer mit dabei, dass man dort so Anschauungsmaterial hat und so (B4.2 m, 124).

Kernaussagen

Abbildung 35 zeigt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Mitschreiben im Unterricht' auf.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - hohes Sprechtempo; Orientierung an Schreibgeschwindigkeit normalhörender Schüler - zu große Diktiermengen - teilweise kein Verständnis oder keine Bereitschaft zur Änderung bei Lehrern - teilweises Entgegenkommen durch Bereitstellung von Textvorlagen
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - aktive Einbindung der Schüler in den Unterricht - interessante und kurzweilige Unterrichtsgestaltung - (Wieder-) Einbindung von Schülern in das laufende Unterrichtsgeschehen - Anschauungsunterricht, z. B. an außerschulischen Lernorten

Abbildung 35: Kernaussagen zu 'Mitschreiben im Unterricht'

Diskussion

Aus dem Vergleich des Ist- und Soll-Zustandes gehen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hervor. Während im Ist-Zustand konkrete Probleme und Maßnahmen bzgl. des Mitschreibens genannt werden, finden diese im Soll-Zustand keine direkte Berücksichtigung mehr. Stattdessen werden Vorschläge zu alternativen Unterrichtsformen gemacht, die ohne ein umfassendes Mitschreiben auskommen.

Zunächst lassen sich jedoch aus den Aussagen zum Ist-Zustand folgende Anliegen ableiten: In erster Linie würde ein am hörgeschädigten Schüler ausgerichtetes Sprechtempo und eine Reduzierung des Umfangs der Mitschriften zu einer Verbesserung der Situation beitragen. Eine Entbindung vom Mitschreiben sollte möglichst häufig eingerichtet werden. Ein Teilnehmer kann bereits überwiegend von der Bereitstellung schriftlicher Materialien durch die Lehrer profitieren. Lehrer, die dem ablehnend gegenüberstehen, bedürfen ggf. intensiverer Aufklärung durch den MSD. Um annähernd nachvollziehen zu können, wie schwer diese Anforderung teilweise umzusetzen ist, könnte hier z. B. mit einer Simulation der Hörschädigung gearbeitet werden. In der Folge sollte das methodische Vorgehen von Seiten der Lehrkräfte geändert werden. Regelungen zum Nachteilsausgleich sehen dies u. a. vor (vgl. ARBEITSKREIS GU MIT HÖRGESCHÄDIGTEN, NRW 2008).

Die Vorschläge für eine aktivierende Unterrichtsgestaltung legen nahe, dass die Schüler dies in einigen Fällen vermissen und sich ein geeigneteres didaktisch-methodisches Vorgehen der Lehrer wünschen. Dabei ist allen Anliegen gemeinsam, dass ein sprachintensives Unterrichten möglichst durch Phasen der Eigenaktivität oder der unmittelbaren Anschauung abgelöst werden soll: Eben durch jene Unterrichtsprinzipien, die in der Hörgeschädigtenpädagogik eine ganz besondere Berücksichtigung erfahren (vgl. LEONHARDT 1996a; STECHER 2011). Interessanterweise werden diese Aspekte nur von Schülern genannt, die eine höherqualifizierende Schule besuchen. Es liegt die Vermutung nahe, dass hier zum einen verstärkt lehrerzentriert unterrichtet wird und zum anderen höhere Anforderungen an die Schüler, z. B. bzgl. Selbstorganisation und Lernen, gestellt werden. Ansonsten müssten aktuelle pädagogische Lernformen den Wünschen der Schüler nach einer aktivierenden Unterrichtsgestaltung entgegenkommen. Dies würde auch für die Einbindung außerschulischer Lernorte für unmittelbares und anschauliches Lernen gelten (vgl. Soll-Zustand).

Allerdings muss an dieser Stelle ebenso in Betracht gezogen werden, dass hörgeschädigte Schüler häufig Frontalunterricht bevorzugen, da diese Form weniger Unruhe mit sich bringt als freie Arbeitsformen (vgl. KRAUSKOPF ET AL. 2009). Gleichzeitig kann aber auch diese Unterrichtsform von erarbeitender oder darbietender Form sein (vgl. LEONHARDT 1996a), so dass auf den Wunsch nach einer aktiven Schülereinbindung auch im Frontalunterricht eingegangen werden kann.

Folgerungen

➤ **Einwirken auf methodisches Vorgehen**

Umfangreiches Diktieren und Mitschreiben ist meist an das methodische Vorgehen bestimmter Lehrerpersönlichkeiten gekoppelt. Eine Änderung im Unterrichtsverhalten könnte durch eingehende Beratung und entsprechende Simulation der Situation des hörgeschädigten Schülers erreicht werden. Alternative Handlungsmöglichkeiten und rechtlich abgesicherte Modifikationen (NTA-Regelungen) sind aufzuzeigen.

➤ **Hörgeschädigtenspezifische Unterrichtsprinzipien vermitteln**

Im Zuge der Lehrerberatung sollten hörgeschädigtenspezifische Unterrichtsprinzipien seitens des MSD immer wieder aufgezeigt werden. Dabei können Videobeispiele der Vermittlung und im Idealfall gemeinsame Unterrichtsphasen der Realisierung dienen. In diesem Zusammenhang gilt es über Team-Teaching nachzudenken, das für den Förderschwerpunkt Hören in integrativen/inklusiven Settings in Bayern aktuell nur vereinzelt angewandt wird.

5.2.3.5 Hausaufgaben

In der Literatur werden Hausaufgaben häufig als eine für die gesamte Familie belastende und mit einem deutlichen Mehraufwand verbundene Situation beschrieben (vgl. LINDNER 2007; STEINER 2008; KRAUSKOPF ET AL. 2009; LUDWIG 2009). Dies geht aus den Äußerungen der Teilnehmer dieser Untersuchung nicht hervor. Die Schüler schildern kaum bisherige Erfahrungen mit Hausaufgaben (vgl. Ist-Zustand), äußern jedoch Wünsche und Anliegen hinsichtlich des Hausaufgabenpensums (vgl. Soll-Zustand).

Ist-Zustand

Das Thema Hausaufgaben, genauer der Zeitraum der Erledigung, erfährt von zwei Teilnehmern der Gruppe 6 Erwähnung. Hierbei zeichnet sich ab, dass je nach Empfinden der schulischen Anforderungen eines Schulvormittags die Schüler eine Pause vor der Hausaufgabenanfertigung einlegen oder nicht (vgl. C6.3 m, 74 und 76). Häufiger Nachmittagsunterricht und damit ein späteres Nachhausekommen erfordert, wie von einer Schülerin geschildert, die unmittelbare Erledigung der Hausaufgaben an diesen Nachmittagen (vgl. D6.3 w, 79).

Was die Anfertigung von Hausaufgaben bzw. deren Umfang betrifft, haben die Schüler klare Anliegen.

Soll-Zustand

In puncto Hausaufgaben äußern die Teilnehmer Wünsche, wie z. B.: „1x in der Woche keine Hausaufgaben“ (B6.3 w, 336) bzw. „nicht so viele Hausaufgaben geben und nicht viel Lernstoff“ (D5.2 w, 294). Dabei ist der zuletzt genannten Teilnehmerin aufgrund ihrer Hörbeein-

trächtigung auch wichtig, wie die Hausaufgaben gestellt werden, d. h.: „Die Lehrer sollen nicht mündlich die Hausaufgabe geben, sondern schriftlich“ (a. a. O.).

Eine Alternative zur klassischen Variante der Hausaufgaben äußert eine Teilnehmerin wie folgt:

Oder, dass der Lehrer dem Schüler vielleicht keine Hausaufgaben aufgeben würde oder nur eine kleine und dafür nochmal zehn Minuten oder eine Viertelstunde dem Schüler erklären würde, was er da im Unterricht nicht verstanden hat. (...) Und das eben mit jedem Lehrer (D4.2 w, 172).

Hierin spiegelt sich der Wunsch nach einer Verständnisabsicherung der Lerninhalte in einem nachbereitenden Gespräch mit dem Lehrer wider. In vergleichbarer Weise kommt dieses Anliegen auch bei den Ausführungen zu 'Nachfragen und Verständnisabsicherung' (vgl. 5.2.3.2) zur Sprache. Nach Ansicht der Teilnehmerin könnte durch diese Art der Vertiefung auf weitere Hausaufgaben weitgehend verzichtet werden.

Eine Diskussion hinsichtlich schulorganisatorischer Aspekte des Themas Hausaufgaben liefern Teilnehmer der Gruppe 4. Sie äußern ihre Gedanken zu der Verteilung von Lerninhalten, und damit auch zum Umfang von Hausaufgaben, auf das Winter- und Sommerhalbjahr. Diesbezüglich wünschen sie sich mehr Inhalte im ersten Halbjahr (vgl. A4.2 m, 127 und C4.2 m, 130) und dadurch eine Entlastung im zweiten Halbjahr:

Weniger Hausaufgaben, dass man am Nachmittag vielleicht nicht die ganze Zeit, wenn es jetzt Sommer wird, drin hocken muss und die Hausaufgaben macht und dann ist schon wieder später, bis man raus kommt. Dass man halt mal gleich raus kommt (B4.2 m, 126).

Der Nachfrage von Moderatorenmseite, ob dieser Wunsch nach weniger Hausaufgaben auch damit zusammenhängen könnte, dass der Schulvormittag bereits ein Mehr an Aufmerksamkeit und Energie von den Schülern verlangen würde, wird von zwei Teilnehmern dieser Gruppe nonverbal zugestimmt (vgl. A4.2 m und B4.2 m, 131 f.).

Kernaussagen

Abbildung 36 fasst die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Hausaufgaben' zusammen.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Zeitpunkt der Hausaufgabenenerledigung hängt von persönlichem Empfinden ab - schulische Terminstrukturen beeinflussen Hausaufgabenzeitraum
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Reduzierung des Hausaufgaben- und Lernpensums bzw. teilweise Befreiung - schriftliche statt mündliche Erteilung der Hausaufgaben - nachbereitendes Lehrer-Schüler-Gespräch statt klassischer Hausaufgaben - Überlegungen zur Umverteilung von Lerninhalten und Hausaufgaben

Abbildung 36: Kernaussagen zu 'Hausaufgaben'

Diskussion

Sowohl dem Ist- als auch dem Soll-Zustand ist zu entnehmen, dass 'Hausaufgaben' für diese Schüler kein wesentliches Problem darstellen. Sicherlich spielen schulorganisatorische Rahmenbedingungen wie Nachmittagsunterricht oder die Beanspruchung am Schulvormittag eine Rolle, ob Hausaufgaben unmittelbar oder erst nach einer Erholungsphase angefertigt werden. Aber anders als z.B. bei der Untersuchung von LINDNER (2007) sind dies keine deutlich erschwerenden Belastungen aufgrund der Hörschädigung. Ein Grund hierfür wird darin liegen, dass bei LINDNER Schulwechsler befragt wurden, während die Teilnehmer dieser Untersuchung weiterhin ein integratives/inklusives Schulsetting besuchen und keine Äußerungen zu einem möglichen Wechsel gemacht haben. Auch zum inhaltlichen Verständnis von Hausaufgaben werden keine Angaben gemacht, die auf Probleme verweisen würden, was sich z.B. in der Untersuchung von LUDWIG (2009) gegenteilig darstellt.

Trotzdem werden von einigen Teilnehmern Wünsche zu 'weniger Hausaufgaben' geäußert, allerdings ohne eine spezifische Begründung hinsichtlich der Hörschädigung. Anders hingegen die Überlegung, ob ein nachbereitendes Gespräch mit dem Lehrer nicht einen höheren Nutzen bringen könnte als schriftliche Hausaufgaben. Ein Gedanke, der auch im Hinblick auf die Verständnisabsicherung von Lerninhalten diskutiert wird (vgl. 5.2.3.2) und auf die erschwerten Verstehensbedingungen von hörgeschädigten Schülern im Unterricht zurückzuführen sein dürfte.

Insgesamt stellen die teilnehmenden Schüler kaum einen Zusammenhang zwischen 'Hausaufgaben' und ihrer Hörschädigung her, was daran liegen könnte, dass sie die Anforderungen als gegeben hinnehmen, weitgehend damit zurechtkommen oder vom Elternhaus entsprechend unterstützt werden.

Die angesprochene „jahreszeitlich“ bedingte Umorganisation des Hausaufgabenpensums kann unter strukturellen, weniger aber unter hörgeschädigtenspezifischen Aspekten ange-dacht werden.

Folgerungen

➤ **Alternative Übungs- und Vertiefungsmaßnahmen vorstellen**

Die von den Teilnehmern angedachte Alternative zur klassischen Form von schriftlichen Hausaufgaben, z.B. in Form eines nachbereitenden Lehrer-Schüler-Gesprächs, sollte durch den MSD an die Schulen weitergegeben werden. Es zeigt den Bedarf nach Verständnisabsicherung der Lerninhalte bei gleichzeitiger Möglichkeit des Nachfragens.

5.2.3.6 Situation im Sport- und Schwimmunterricht

Je nach Inhalt und Beschaffenheit der einzelnen Unterrichtsfächer werden unterschiedliche Anforderungen an Schüler mit einer Hörschädigung gestellt. Im Folgenden wird die Situation im Sport- und Schwimmunterricht dargelegt. Zu anderen Unterrichtsfächern (v. a. Deutsch, Musik und Englisch) äußern sich die Schüler im Zusammenhang mit den Regelungen zum Nachteilsausgleich, weshalb sie an dortiger Stelle behandelt werden (vgl. 5.2.4).

Zum Sport- und Schwimmunterricht erfolgen vielfache Nennungen von mehreren Teilnehmern verschiedener Gruppen. Auch regt dieses Thema einen intensiven Austausch in mehreren Gruppen (u. a. Gruppe 4, 12, 13) an, insbesondere hinsichtlich der Ausgangsbedingungen. Bei den Ergebnissen fließen Beiträge ein, die zu Sport und Schwimmen in der Freizeit gemacht wurden. Da es sich allerdings um die gleichen Aspekte wie im schulischen Sport- und Schwimmunterricht handelt, werden alle Aussagen hier gesammelt dargestellt. Zunächst zum Umgang mit den Hörhilfen und, damit verbunden, zum Sprachverstehen sowie einigen Handlungsstrategien der Schüler (vgl. Ist-Stand). Anschließend werden die Änderungswünsche dargelegt (vgl. Soll-Zustand).

Ist-Zustand

Wie wird mit den Hörhilfen im Sport umgegangen? Obwohl zwei Teilnehmer berichten, dass sie sich durch das Tragen der Hörgeräte beim Sport schon Verletzungen zugezogen haben (vgl. C9.1 m, 140; B12.2 m, 206), tragen sie und andere Teilnehmer die Hörhilfen dennoch. Auch auf die Gefahr hin, dass die Hörgeräte z. B. „mal herausfallen“ (A10.1 w, 222). Einzig beim Freizeitsport Judo nimmt ein Teilnehmer die Hörgeräte vorsorglich heraus. Er möchte das Fallen auf die doch harten Matten mit Hörgeräten vermeiden (vgl. C9.1 m, 205).

Ganz anders die Situation im Schwimmunterricht und beim Schwimmen in der Freizeit. Hier müssen alle Hörhilfen abgelegt werden. Die damit einhergehenden Verstehenseinschränkungen gestalten sich unterschiedlich. Während einzelne Teilnehmer angeben, auch ohne Hörgeräte beim Schwimmen noch verstehen zu können (vgl. z. B. A8.2 m, 146; B9.1 w, 233), geben andere an, deutliche bis gravierende Probleme zu haben. Das Tragen einer Badekappe oder von Ohrstöpseln und auch der Wasserdruck werden als zusätzliche Gründe für erschwertes Hören genannt:

Na, eigentlich nicht. Außer wenn ich eine Badekappe aufhabe und dann ist noch Wasser in den Ohren, da höre ich dann schon schlechter. (...) Oder was auch schlecht ist beim Schwimmen ist der Wasserdruck. Wenn ich untertauche (...) ist ja dann der Druck auf den Ohren, das schädigt das auch ein wenig. Und deswegen versuche ich immer nicht so tief herunter zu tauchen (A12.2 m, 204).

Neben dem Resultat des schlechteren Verstehens geht aus dieser Aussage auch eine mögliche Einschränkung beim Tauchen hervor. Gleiches wird durch eine weitere Aussage bestätigt (vgl. C7.1 m, 221).

Zusätzlich zum Problem des Druckaufbaus im Ohr während des Tauchens wird auch das Phänomen der Orientierungslosigkeit geschildert. In diesem Fall von drei Teilnehmern einer Gruppe (Gruppe 13), die alle eine einseitige Ertaubung aufweisen. Wie folgender Diskussionsausschnitt belegt, führen die Schüler selbst dieses Phänomen auf ihr einseitiges Hören zurück:

D13.2 m: Ich schwimme immer so rüber, fast gegen die Wand.

B13.2 m: Warum denn das?

D13.2 m: Ja, weil ich auf einem Ohr taub bin und dann/.

C13.2 m: //Ja, die Orientierung!//

B13.2 m: //Das ist bei mir auch so,// ich schwimme dann voll schräg! (Gruppe 13, 147-151).

Hinzu kommen die Besonderheiten des Schwimmstils 'Kraul', „da hört man immer nur abwechselnd“ (C13.2 m, 145) oder laut folgender Aussage gar nichts:

//Beim Kraulen, da verstehe ich// überhaupt nichts. (...) Oder ich bin mal so Brust geschwommen, da hat mein Lehrer gesagt: 'Ihr habt jetzt noch so und so viele Minuten', und ich habe nichts verstanden, aber damit ich keine Zeit verschwende, habe ich auch nichts gefragt (A13.2 m, 146).

Obwohl die Ansage des Lehrers nicht verstanden wurde, gesteht sich der Teilnehmer kein Rückfragen zu, da ihm bewusst ist, dass er dadurch Zeit verlieren würde. Eine ähnliche Problematik zeichnet sich ab, wenn, wie in folgendem Fall, das Startsignal nicht eigenständig wahrgenommen werden kann und eine Orientierung am Wettkampfpartner bzw. an den anderen Teilnehmern erfolgen muss:

Na ja, ich mache jetzt ja keinen Sport mehr. Ich habe mal Kanuwettkampf gemacht und da war es schwierig, weil ich konnte die Hörgeräte ja nicht drinnen lassen, weil es war ja Rennsport. Es war mit dünnen Booten und es war leicht reinzufallen. Da habe ich auch bei vielen Wettkämpfen mitgemacht. (...) Da wurde zwar mit einer Pistole geschossen, aber es war trotzdem immer schwer, weil ich habe den Start immer leicht verpasst. Zum Glück bin ich oft Zweier[-Kanu] gefahren, aber auch Einer, und wenn der Partner angezogen hat, dann wusste ich, da war was und bin auch los gesprintet. (...) Aber es ist schon schwer zu verstehen (D14.2 w, 155).

Das Abgeschnitten-Sein von der akustischen Wahrnehmung und damit von essentiellen Informationen erfordert für einige Teilnehmer das Vormachen der Übung: „Bei mir muss man das immer vormachen, sonst kapiere ich gar nichts“ (D9.1 m, 138).

Anderen Schülern hilft ein nochmaliges Erklären und die Unterstützung durch Mitschüler oder Lehrer (vgl. z. B. D4.2 w, 145).

Dabei ist es von Vorteil, wenn der Lehrer aufgrund seiner Stimmlage gut zu verstehen ist und er zudem die Übung im Wasser mitmacht:

Bei mir war es einfach. Ich habe einen Lehrer mit einer tiefen Stimme und den verstehe ich dann ganz gut. Und er selbst ist auch manchmal ins Wasser gegangen, z. B. mal im Freibad. (C9.1 m, 140/l).

Vom Phänomen des Gebärden-Könnens als Verständigungsmöglichkeit während des Schwimmsports zeigt sich ein Teilnehmer deutlich angetan.

Ich kenne da Eine, die ist total taub. Die hört auf einer Seite noch wenig und beim Schwimmen gebärdet sie immer, das geht dann auch. Auch wenn man gar nichts hören kann, klappt das trotzdem (C9.1 m, 179).

Ein anderer Teilnehmer der gleichen Gruppe erklärt, ebenfalls bei einem Freund nachzufragen, der deutlich artikuliert und zudem gebärdensprachlich unterstützt spricht:

Ich frage dann immer meinen Freund. Der kann auch ein bisschen Gebärdensprache. Der spricht das dann immer ganz deutlich mit dem Mund, dann weiß ich, was wir machen sollen. Oder ich sehe es bei den anderen (A9.1 m, 148).

Auch eine Orientierung an anderen wird dabei nicht ausgeschlossen, ähnlich der Teilnehmerin, die Gleiches von ihren Erfahrungen beim Kanusport berichtet hat (s. o. D14.2 w, 155).

Zusammenfassend für die Probleme im Schwimm- und Sportunterricht kann folgende Aussage angeführt werden, in der die Komponenten Räumlichkeiten, Verzicht auf technische Versorgung und Lehrerpersönlichkeit genannt werden:

Ich finde, das [mehr Sport] wäre zwar gut, aber für Hörgeschädigte auch nicht immer, weil ich das intensive Problem habe, dass man in Turnhallen, wo das Geräusch hallt, nicht so gut verstehen kann. Und wir haben auch noch so einen Sportlehrer, der ein richtiger Grobian ist, (unv.) und mit dem habe ich schon öfters Mal Probleme gehabt. Und ich konnte auch keine FM-Anlage oder so etwas benutzen, weil: Erstens würde die wahrscheinlich runterfallen und kaputt gehen, weil ich keine Klipps für die habe. Und Zweitens, der Sportlehrer würde die überhaupt nicht benutzen (C4.2 m, 136 f.).

Aufgrund der genannten Umstände kann dieser Teilnehmer dem in seiner Gruppe geäußerten Wunsch nach mehr Sportstunden nicht uneingeschränkt zustimmen.

Soll-Zustand

Das soeben erwähnte Anliegen nach allgemein mehr Sportunterricht wird von zwei Teilnehmern der Gruppe 4 (D4.2 w, 135; B4.2 m, 139 und 335) geäußert, allerdings weist der Kontext keinen Zusammenhang zur Hörschädigung auf. Somit sind die einzigen Anliegen, welche die Schüler hinsichtlich der Durchführung von Sport- bzw. Schwimmunterricht äußern, die beiden folgenden:

Beim Schwimmen lauter reden (A13.2 m, 340).

Ein lauterer Startsignal beim Schwimmen (B3.2 w, 350).

Ein Schüler gibt noch zu bedenken, dass Spiele im Sportunterricht den Vorteil hätten, dass dann der Lehrer kaum etwas sagen müsste (vgl. C4.2 m, 142).

Zur Vermittlung, dass bestimmte Aufgaben, z. B. im Fußballtor stehen, nicht gewollt sind, wünscht sich ein Teilnehmer die Unterstützung des MSD (vgl. 5.3.2.2, A16.1 m, 356 f.). Diese Aussage erfolgt zwar im Zusammenhang mit dem Freizeit-/Vereinssport Fußball, lässt sich aber ebenso auf den Schulsport übertragen.

In einem Diskussionsabschnitt der Gruppe 4 (vgl. 151-155) beschäftigt die Teilnehmer, ob technische Neuerungen das Tragen der Hörhilfen im Wasser ermöglichen könnten, was auf einen solchen Bedarf schließen lässt (vgl. 5.2.2.1).

Kernaussagen

Abbildung 37 gibt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Situation im Sport- und Schwimmunterricht' wieder.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Tragen der Hörhilfen im Sportunterricht trotz Verletzungsgefahr - Sprachverstehensprobleme und Orientierungslosigkeit beim Schwimmen - Reaktionsprobleme und damit Nachteile in Wettkampfsituationen - Nachfragen bzw. Vormachen der Übungen meist erforderlich - Unterstützung durch Gebärden - insgesamt meist schwierige Rahmenbedingungen für hörgeschädigte Schüler
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Optimierung des Sprachverstehens in Sport- und Schwimmhallen - lautere bzw. deutlicher Startsignale - Entbindung von ungeeigneten Positionen/Aufgaben (z. B. Torwart) - wasserresistente Hörhilfen

Abbildung 37: Kernaussagen zu 'Situation im Sport- und Schwimmunterricht'

Diskussion

Im Vergleich zu den umfangreichen Beiträgen zur Beschreibung der Ausgangslage im Sport- und Schwimmunterricht und den unterschiedlichen Erschwernissen erfolgen wenige Nennungen, wie die Situation – vor allem durch den MSD – optimiert werden könnte. Im Vergleich des Ist- und Soll-Zustandes ergeben sich folgende Überlegungen:

Im Vordergrund steht das Problem im Umgang mit den technischen Hörhilfen. Das nahezu durchgängige Tragen der Hörhilfen im Sportunterricht zeigt ein deutliches Verlangen und damit auch eine gewisse Abhängigkeit der Schüler, die Anweisungen des Lehrers und die Beiträge der Mitschüler verstehen zu können. Somit werden die Hörhilfen meist getragen, auch auf die Gefahr hin, sich Verletzungen zuzuziehen. Der momentan noch unumgängliche Verzicht auf die Hörhilfen beim Schwimmen lässt zumindest bei Teilnehmern der Gruppe 4

den Wunsch nach tragfähigen Hörgeräten und Cochlea Implantaten im Wasser und bei Wassersport laut werden. Technische Neuerungen also, die inzwischen bereits auf dem Markt erhältlich sind (vgl. BOGNER 2015).

Abgesehen von den Beispielen, die belegen, dass auf informierte und engagierte Lehrer zurückgegriffen werden kann, müssen sich die Schüler hinsichtlich des Verstehens selbst organisieren, d.h.: Sie fragen bei Mitschülern nach, orientieren sich an diesen und hoffen, dass die Übung vorgemacht wird. Wie schon im Zusammenhang mit anderen Bereichen erwähnt wurde (vgl. z.B. 5.2.1.3), geht auch hier aus den Beispielen der Schüler hervor, dass ein Helfer- bzw. Tutorsystem für sie eine zielführende Unterstützung darstellt. Dabei fällt auf, dass in Einzelfällen die Gebärdensprache als unterstützendes Mittel genannt wird. Eine Hilfe, die bei lautsprachlich kommunizierenden hörgeschädigten Schülern in der Einzelintegration sonst kaum herangezogen wird.

Es erfolgen keinerlei Aussagen darüber, dass im Sport- und Schwimmunterricht Regelungen zum Nachteilsausgleich getroffen werden, obwohl Beispiele vorliegen, die verdeutlichen, dass mit den Auswirkungen einer Hörschädigung Leistungseinbußen einhergehen (vgl. Ist-Zustand).

Es stellt sich die Frage, weshalb hier noch keine Regelungen zum Nachteilsausgleich getroffen wurden, obwohl die Möglichkeit dazu besteht (vgl. ARBEITSKREIS GU MIT HÖRSCHÄDIGTEN, NRW 2008). Es liegt nahe, dass die Schüler kein Aufsehen erregen und keine Umstände machen wollen. Eine Einbindung des MSD im Hinblick auf dieses Unterrichtsfach wird von den Teilnehmern nicht explizit genannt. Zudem lässt sich vermuten, dass die Sportlehrer als Fachlehrkräfte weniger gut informiert sind als die Klassenlehrkräfte (vgl. 5.2.5.1) und somit keinen gesonderten Handlungsbedarf für Schüler mit einer Hörschädigung erkennen. Um dem entgegenzuwirken, scheint eine unterrichtsfachspezifische Information der Fachlehrkräfte seitens des MSD erforderlich zu sein (vgl. Folgerungen).

In Einzelfällen besteht der Wunsch, dass der MSD als Vermittler hinsichtlich der genannten Schwierigkeiten fungiert und für Verständnis bei Lehrern, Mitschülern und Trainern sorgt (vgl. Soll-Zustand). Inwieweit dies auch für den Sport im Freizeitbereich denkbar wäre, bleibt fraglich, da es nicht dem primären Aufgabengebiet des MSD entspricht (vgl. 3.2).

Folgerungen

➤ **Spezielle Aufklärung der Fachlehrkräfte**

Es zeigt sich, dass die Fachlehrer hinsichtlich der erschwerten Rahmenbedingungen für hörgeschädigte Schüler im Sport- und Schwimmunterricht speziell aufgeklärt werden müssen. Auf die Vor- und Nachteile und teilweisen Risiken des Tragens bzw. Nicht-Tragens der Hörhilfen im Sport ist gesondert hinzuweisen.

➤ **NTA-Regelungen aufzeigen**

Wie in anderen Unterrichtsfächern sind auch für den Sport- und Schwimmunterricht Regelungen zum Nachteilsausgleich vorgesehen. Diese müssen durch den MSD erläutert und bei Bedarf beantragt werden. In der Folge ist auf eine adäquate Umsetzung zu achten.

➤ **Selbstbewusstsein der Schüler stärken**

Um Freude und Chancengleichheit beim Sport zu gewähren, sind die Schüler dahingehend zu unterstützen, dass sie sich für eine Optimierung der Rahmenbedingungen einsetzen und dazu ggf. einen Nachteilsausgleich in Anspruch nehmen. Bei der Ausübung sportlicher Tätigkeiten unter Berücksichtigung ihrer Hörschädigung sind die Schüler zu bestärken. Zudem sollte der MSD auf Angebote von spezifischen Interessensverbänden aufmerksam machen.

5.2.4 Regelungen zum Nachteilsausgleich

Regelungen zum Nachteilsausgleich (NTA) werden getroffen, um dem Schüler einen durch seine Hörschädigung entstehenden Nachteil auszugleichen (vgl. 3.2.3). Dabei muss auf die Besonderheit des Einzelfalls eingegangen werden, bedenkt man die höchst unterschiedlichen Auswirkungen einer Hörschädigung auf die Perzeption, Rezeption und Produktion von Sprache bei Schülern mit einer Hörschädigung (vgl. 2.1). Der Nachteilsausgleich kommt vor allem dann zum Tragen, wenn es um Leistungserhebung geht, was sich auch in der folgenden Ergebnisdarstellung widerspiegelt. Dabei werden grundlegende, d.h. vom Unterrichtsfach unabhängige Regelungen, wie Zeitverlängerung und Budgetstunden, thematisiert. Des Weiteren diskutieren die Schüler eine aus ihrer Sicht begründete optimierte Leistungsbewertung. Hörverständnisseleistungen erfordern in besonderem Maße Regelungen zum Nachteilsausgleich. Diese werden insbesondere für das Unterrichtsfach Englisch sowie für Deutsch und Musik angeführt. Außerdem ist entscheidend, wie ein Nachteilsausgleich von den Beteiligten gehandhabt wird, um eine Realisierung zu erwirken.

5.2.4.1 Zeitverlängerung

Maßnahmen der Zeitverlängerung dienen der Kompensation von erschwerten, d.h. zeitlich intensiveren Sprachaufnahme- und Sprachverarbeitungsprozessen. Das zentral-auditive

Erfassen und Verarbeiten von mündlichen und schriftlichen Aufgabenstellung erfordert bei Schülern mit einer Hörschädigung häufig einen höheren zeitlichen Umfang. Das bedeutet, dass Leistungen nicht immer in der für normalhörende Schüler vorgesehenen Zeit erbracht werden können. Daher besteht die Möglichkeit, je nach Grad und Auswirkung der Hörschädigung, eine Verlängerung der regulären Arbeits- bzw. Prüfungszeit um bis zu 50 % zu erwirken, sofern die Beeinträchtigung „nicht oder nicht ausreichend durch adaptierte Aufgabenstellungen ausgeglichen [wird]“ (STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB 2012a, 2).

Ist-Zustand

Schüler, die sich zum Nachteilsausgleich Zeitverlängerung äußern, geben an, dass sie zwischen 10 % und 30 % Zeitzuschlag erhalten (vgl. z. B. B12.2 m, 352), wobei sich manche bzgl. des Umfangs nicht eindeutig sicher sind (vgl. C1.3 w, 280). Die von einem Schüler geäußerte Genehmigung einer generellen Zeitverlängerung in allen Fächern: „Ja, 25 % mehr! (...) Ich kriege das in allen Fächern“ (D13.2 m, 91) kann von anderen Teilnehmern nicht bestätigt werden:

[...] Ich kriege Nachteilsausgleich in den sprachlichen Fächern, also Deutsch, Englisch, Latein. Und (...), ja, das haben wir so durchgesetzt. Eigentlich haben wir für alle Fächer beantragt, aber das hat das Ministerium nicht genehmigt. Nur für die Hauptfächer, da habe ich dann eben länger Zeit oder bekomme so Ersatzaufgaben, [...] (A15.3 w, 73).

Bedenkt man die eingangs erwähnten Auswirkungen einer Hörschädigung auf Sprache allgemein, ist diese Auswahlregelung nicht nachvollziehbar (vgl. Diskussion).

Abgesehen von der Genehmigung zeigen folgende Beispiele klare Mängel in der Umsetzung einer Zeitverlängerung auf, z. B. wenn die Klasse mit Ende der regulären Arbeitszeit die Prüfung abgibt und dem hörgeschädigten Schüler noch Arbeitszeit zusteht:

//Das ist ja eben das:// Wenn die anderen im Klassenzimmer sind, dann schwätzen die über die Schulaufgabe. Dann kannst du auf die zehn Minuten gleich pfeifen! (B13.2 m, 114).

Früher, in der 5. und 6. Klasse war es so, dass die Schüler dann immer drin geblieben sind im Klassenzimmer, bis ich fertig geschrieben habe. [...] Und jetzt ist es so, dass ich mit dem X länger schreibe und derweil können die anderen rausgehen und Fußball spielen, //oder so.// (D13.2 m, 113).

Durch die Überschneidung mit anschließenden Unterrichtsstunden kann eine Zeitverlängerung ebenfalls Probleme in der Durchführung bereiten, wie folgende Aussagen belegen:

[...] Wenn es in die Pause reingeht, finde ich es nicht so schlimm. Aber wenn es in die nächste Stunde reingeht, komme ich ja zu spät zur nächsten [Stunde]. Das finde ich zwar nicht immer schlimm, aber/. (C5.2 w, 224).

Das [die Zeitverlängerung] war bei mir einmal so und da haben sie [die Mitschüler] mir schon die Tasche mitgenommen und ich habe es nicht gewusst und bin schon panisch geworden. Aber dann dachte ich, ich gehe jetzt halt in die Stunde (D5.2 w, 225).

Somit nehmen die Schüler, die sich zur Zeitverlängerung äußern, diese auch in Anspruch, allerdings nicht immer unter idealen Bedingungen (vgl. Diskussion).

Soll-Zustand

Alle Aussagen, die den Wunsch nach einem Nachteilsausgleich in Form von Zeitverlängerung zum Ausdruck bringen, beinhalten eines der folgenden Anliegen:

Die Möglichkeit einer Zeitverlängerung sollte generell eingeräumt werden (vgl. z. B. E8.2 w, 330; D12.2 m, 357; D13.2 m, 336). Exemplarisch dazu folgende Aussage:

Länger Zeit bei Schulaufgaben, wenn man nicht fertig wird (F8.2 w, 309).

Das Thema Zeitverlängerung sollte mit den Lehrern besprochen werden (vgl. C12.2 w, 354).

Für die modernen Fremdsprachen Englisch und Französisch wird Zeitverlängerung zukünftig als durchaus hilfreich erachtet und erwünscht (vgl. z. B. D12.2 m, 59). Dazu äußert sich ein Teilnehmer wie folgt:

Ich habe als erste Sprache Latein und da brauche ich es überhaupt nicht. Nächstes Jahr habe ich dann Englisch. Bei Französisch, glaube ich, da muss ich es dann nehmen. Aber ich bin mir noch nicht sicher, welchen Zweig ich wähle (A13.2 m, 71).

Weitere Wünsche, z. B. hinsichtlich einer optimierten Umsetzung von Zeitverlängerung, erfolgen nicht.

Kernaussagen

Abbildung 38 bildet die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Zeitverlängerung' ab.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Umfang einer Zeitverlängerung ist unterschiedlich geregelt und nicht immer allen Schülern bekannt- wird umfassend oder nur für bestimmte Fächer genehmigt- praktische Umsetzung bringt Schwierigkeiten für Lehrer und Schüler mit sich → erhöhter organisatorischer und personeller Aufwand
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Zeitverlängerung soll ermöglicht werden- Gewährung und Umsetzung mit den Lehrkräften besprechen- bei weiteren modernen Fremdsprachen erwünscht

Abbildung 38: Kernaussagen zu 'Zeitverlängerung'

Diskussion

Von Seiten der Schüler wird geschildert, dass eine Zeitverlängerung unterschiedlich im Umfang und auf verschieden viele Fächer bezogen sein kann. Eine reduzierte Genehmigung für ausgewählte Fächer (vgl. A15.3 w, 73) ist dahingehend nicht sachgemäß, da sich die

sprachlichen Erschwernisse bedingt durch eine Hörschädigung auf alle sprachlichen Ereignisse und somit auf alle Unterrichtsfächer auswirken (vgl. LINDNER 1996).

Es werden von Schülerseite keine Angaben dazu gemacht, in welcher Form oder mit welcher Intensität der MSD Einfluss auf den NTA Zeitverlängerung nimmt. Nachdem Regelungen zum Nachteilsausgleich unter Einbindung des zuständigen MSD erfolgen sollen, indem dieser z. B. eine Stellungnahme abgibt, welche das Maß und die Anwendung der Zeitverlängerung begründet, kann davon ausgegangen werden, dass der MSD in den meisten Fällen involviert ist, auch wenn dies nicht explizit von den Schülern benannt wird. Andere hingegen äußern sich direkt zur Beteiligung des MSD am Zustandekommen eines Nachteilsausgleichs (vgl. 5.2.4.5).

Die genannten Mängel in der Umsetzung einer Zeitverlängerung verdeutlichen, dass eine bloße Genehmigung eines solchen Nachteilsausgleichs nicht zwingend hilfreich ist. Vielmehr kann eine solche Regelung sogar zu einem Stressor für die betroffenen Schüler werden, wenn die notwendigen Rahmenbedingungen für eine sinnvolle Umsetzung nicht gegeben sind. Hierzu würde nach Aussage der Schüler z. B. zählen, dass sie die zusätzliche Arbeitszeit ungestört von den Mitschülern nutzen können und klar geregelt ist, wie mit Stundenüberschneidungen (aufgrund der Verlängerung) umgegangen wird. Hier wäre ebenfalls zu eruieren, ob und in wieweit der MSD-Betreuer darauf Einfluss nehmen kann.

Die Wünsche hinsichtlich der Regelungen zu Zeitverlängerungen zeigen, dass hier einerseits sehr grundlegend gedacht wird, indem geäußert wird, dass die Möglichkeit der Zeitverlängerung (grundsätzlich) eingeräumt werden soll. Das Anliegen einer Schülerin (vgl. C12.2 w, 354), diese Maßnahme mit den betroffenen Lehrern zu besprechen, erscheint durchaus sinnvoll, da laut ihrer Schilderung eine Zeitverlängerung mit den aktuellen Lehrern aufgrund deren negativer Haltung nicht zu realisieren ist (vgl. 5.2.4.5). Des Weiteren könnte durch ein (Beratungs-)Gespräch mit den Lehrkräften den zuvor geschilderten Problemen in der Umsetzung einer Zeitverlängerung entgegengewirkt werden. Beispielsweise dadurch, dass der erhöhte organisatorische und personelle Aufwand, der mit der Umsetzung von Zeitverlängerung verbunden ist, durch die Beantragung von sog. Budgetstunden (s. Folgekapitel) behoben wird.

Obwohl im Fremdsprachenunterricht überwiegend andere Nachteilsausgleichsregelungen greifen (vgl. 5.2.4.4), können sich zwei Teilnehmer bei weiteren modernen Fremdsprachen eine Zeitverlängerung vorstellen (vgl. Soll-Zustand), was mit den generellen Erschwernissen in der Sprachverarbeitung durchaus zu rechtfertigen ist.

Folgerungen

➤ **Nutzen und Herausforderungen einer Zeitverlängerung darlegen**

Zeitverlängerung stellt für hörgeschädigte Schüler meist eine probate Maßnahme dar, um trotz des erhöhten Aufwands in Folge der Hörschädigung die geforderte Leistung erbringen zu können. Dies ist Lehrern und Mitschülern, teilweise auch dem betroffenen Schüler selbst, zu vermitteln. Lehrern und Schulleitung sind zudem die damit verbundenen Herausforderungen in der Umsetzung zu verdeutlichen: Kann eine Zeitverlängerung nicht adäquat umgesetzt werden (z.B. aufgrund fehlender Räumlichkeiten oder mangels Personal), stellt sie keine Unterstützung, sondern vielmehr ein zusätzliches Hindernis dar.

➤ **Argumentation der sprachlichen Retardierung aufzeigen**

Auf der Argumentationsgrundlage einer sprachlichen Retardierung, bedingt durch die Hörschädigung, ist eine Zeitverlängerung bei allen Leistungserhebungen in allen Fächern zu rechtfertigen. Umfang und Dauer der Maßnahme sind dabei immer wieder individuell zu überprüfen. Dies ist von Seiten des MSD gegenüber den Entscheidungsträgern und den durchführenden Schulen argumentativ aufzuzeigen.

5.2.4.2 Budgetstunden

Die Ausstattung von Schulen mit zusätzlichen Budgetstunden, welche für Schüler mit besonders hohem Förderbedarf beim Besuch von staatlichen weiterführenden Schulen beantragt werden können, dient unterschiedlichen Zwecken (vgl. 3.2.3). Dadurch können u. a. Intensivierungsmaßnahmen in Form von Einzel- oder Kleingruppenförderung, die Einrichtung kleinerer Klassen oder die Umsetzung eines Nachteilsausgleichs ermöglicht werden.

Die Schüler selbst sprechen in den folgenden Beispielen nicht von Budgetstunden, sondern von „Nachhilfestunden“ (vgl. D12.2 m, 41) bzw. von „Vertiefung“ (vgl. D13.2 m, 35). Da aber weder „Nachhilfestunden“ noch „Einzelintensivierungsstunden“ im regulären Schulablauf vorgesehen sind, handelt es sich bei den geschilderten Maßnahmen, die die Schüler aufgrund ihrer Hörschädigung erhalten, um Budgetstunden.

Ist- Zustand

Drei Schüler berichten von Förder- bzw. Intensivierungsmaßnahmen, welche ihnen als Einzelmaßnahmen angeboten werden. Ein eindeutiger Hinweis auf eine Budgetstunde liegt im Fall der Schülerin B15.3 w vor. Sie erhält eine „Extrastunde“, damit die Aufgabenanforderung „Listening Comprehension“ in Englisch unter Berücksichtigung des Nachteilsausgleichs für Hörverständnisübungen adäquat umgesetzt werden kann:

Wir haben es nur ein Jahr oder so, beantragt gehabt. Also, wir wussten davor gar nicht, dass es das gibt. Und dann haben wir es erfahren und dann haben wir den MSD-Lehrer da, also, der

hat das alles beantragt. (...) Und dann habe ich noch eine Extrastunde. Eigentlich ist das für die 'Listenings' gedacht, dass die Lehrer mir das vorsprechen und ich dann ankreuzen muss. [...] (B15.3 w, 90/I).

Statt des Hörverstehens von einem Audioträger liest die Lehrkraft den Text der Schülerin in einer Einzelsituation vor, damit das Absehbild der Sprecherin von der Schülerin unterstützend hinzugezogen werden kann. Allerdings schildert die Schülerin weiter, dass es in der praktischen Umsetzung in diesem Schuljahr aufgrund eines schulorganisatorischen Versehens durch den Schulleiter zu Problemen gekommen ist:

Und dann hat unser Direktor die Extrastunde dieses Jahr vermässelt gehabt. Dann habe ich zwar eine bekommen für Deutsch, obwohl das gerade auch nicht so viel bringt, weil das ja eigentlich für das ‚Listening‘ zum Üben gedacht ist, damit ich mich an die Stimme gewöhne. Ja, und dann hat der Direktor gemeint: ‚Es sind ja jetzt nur noch zwei Jahre bis zur Abschlussprüfung‘, und da haben wir auch ‚Listening‘, ‚und wenn es gar nicht besser wird mit dem Hören‘, dann streicht er mir das ‚Listening‘ durch. (B15.3 w, 90/II).

Auf Nachfrage erklärt die Schülerin, dass damit gemeint sei, dass sie vom Prüfungsteil Hörverstehen in der Abschlussprüfung befreit würde, wenn dieser trotz Unterstützungsmaßnahmen als nicht machbar erscheint (vgl. B15.3 w, 91 ff.). Wie den Bestimmungen zum Umgang mit kombinierten Prüfungen in modernen Fremdsprachen zu entnehmen ist, ist dies eine mögliche Lösung (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2010).

Die beiden anderen Teilnehmer (s. o.) schildern tatsächliche Einzelfördermaßnahmen, welche im Rahmen von Budgetstunden denkbar sind. Exemplarisch dazu folgender Beitrag:

Das ist Frau X, die ist auch Lehrerin hier. Ich bekomme von ihr ein oder zwei Stunden, wie ich will, nicht Förderunterricht, sondern Vertiefung und so/. (D13.2 m, 35).

Soll-Zustand

Den Anliegen und Wünschen zu Budgetstunden lässt sich nur eine Aussage zuordnen: „Weiter Nachhilfe in Mathe“ (D12.2 m, 356). Diese stammt von dem Schüler, der – wie im Ist-Zustand dargelegt – durch Budgetstunden eine Einzelförderungsmaßnahme erhält. Ihm ist es wichtig, dass diese Maßnahme als solche beibehalten bleibt, in diesem Fall für das Fach Mathematik. Weitere Anliegen zu Budgetstunden wurden nicht gemacht.

Kernaussagen

Abbildung 39 beinhaltet die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Budgetstunden'.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Einzelfördermaßnahmen- Zusatzstunde zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs bei Hörverständnisleistungen im Fach Englisch; mitunter mangelnde Realisierung
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Beibehaltung der Einzelfördermaßnahme

Abbildung 39: Kernaussagen zu 'Budgetstunden'

Diskussion

Die wenigen Erfahrungen, die zu Budgetstunden genannt werden, lassen vermuten, dass diese Maßnahme noch wenig verbreitet bzw. bekannt ist. Dafür spricht auch, dass sich keiner der Teilnehmer diese Unterstützungsform wünscht, bis auf einen Schüler, der diese Möglichkeit kennengelernt hat und möchte, dass diese Art der individuellen Förderung beibehalten bleibt.

Zu bedenken gilt es allerdings auch, dass diese Maßnahme aktuell nur für Schüler an staatlichen weiterführenden Schulen beantragt werden kann, was ein weiterer Grund für die geringe Inanspruchnahme sein kann. Des Weiteren könnten auch organisatorische Gründe Anlass sein, weshalb Budgetstunden von den betroffenen Schülern nicht eingefordert werden. Es stellt sich die Frage, wann diese Stunden, wenn sie z. B. für Einzelförderung vorgesehen sind, angesetzt werden. Um den regulären Stundenablauf nicht zu beeinträchtigen, könnten diese zusätzlichen Stunden eventuell nur am Nachmittag abgehalten werden, was den betroffenen Schülern nicht zwangsläufig förderlich erscheinen mag. Andererseits führt ein Schüler an anderer Stelle (vgl. 5.2.3.2, Soll-Zustand) dies als möglichen Vorteil für hörgeschädigte Schüler an, durch eine individuelle Nachbereitung ideal vorbereitet zu sein. Ein damit verbundener längerer Schultag wäre dann zu akzeptieren (vgl. D4.2 w, 168)²⁵. Ein Anliegen, das idealerweise für Lehrer und Schüler durch Budgetstunden umgesetzt werden könnte.

Der Gebrauch der „Extrastunde“ zur Umsetzung eines NTA im Englischunterricht ist im Fall der zitierten Schülerin B15.3 w äußerst sachgerecht im Sinne der Konzeption der Budgetstunden angedacht. Allerdings kommt dies – zumindest temporär – nicht zum adäquaten Einsatz.

²⁵ „Ich finde, eigentlich sollte man für die Hörgeschädigten sozusagen länger Schule haben, damit die einzelnen Lehrer das nochmal erklären, was der Schüler vielleicht nicht verstanden hat“ (D4.2 w, 168).

Folgerungen

➤ **Einsatz und sinnvolle Nutzung der Maßnahme prüfen**

Zunächst bedarf es hinsichtlich der Maßnahme 'Budgetstunden' weiterer Information durch den MSD. Eine Beantragung kann nur in Absprache mit den Schulverantwortlichen getroffen werden. Ebenso sind der Schüler und die Erziehungsberechtigten einzubeziehen, um eine sinnvolle Nutzung vorab zu planen. Dabei sind die Chancen ebenso wie die Konsequenzen der verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Im laufenden Schuljahr sollte der MSD die angemessene Umsetzung der genehmigten Stunden erfragen und den aktuellen Bedarf in regelmäßigen Abständen, i. d. R. zu jedem Schuljahr, neu überprüfen (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST 2014).

5.2.4.3 Optimierte Leistungsbewertung

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Regelungen zum Nachteilsausgleich hat sich der Aspekt der Leistungsbewertung bei Schülern mit einer Hörschädigung als ein bedeutsames Anliegen herauskristallisiert. Die Schüler verfolgen Ideen dahingehend, dass für sie generell eine optimierte Leistungsbewertung vorgenommen werden sollte.

Ist-Zustand

Die im Folgenden vorgestellten Wünsche zur Leistungsbewertung sind ein Ideenpool einiger Schüler und finden im bisherigen Schulalltag in dieser Form noch keine Umsetzung. Daher bilden sich alle Aussagen zu diesem Aspekt im Soll-Zustand ab.

Soll-Zustand

In ihren Aussagen regen die Schüler eine geänderte Leistungsbewertung im Sinne eines allgemeinen Nachteilsausgleichs an, begründet durch die erschwerten Lern- und Zugangsbedingungen aufgrund ihrer Hörschädigung. Dabei fordert ein Teil der Schüler pauschal „bessere Noten“ (vgl. B11.2 m, 187; B13.2 m, 328; C13.2 m, 332; D13.2 m, 338), ein anderer Teil schlägt eine nicht so strenge Bewertung bzw. ein gesondertes Punktesystem vor.

Ein Punkte-Bonus für hörgeschädigte Schüler, nicht so streng bewerten wie normale [Schüler] (C11.2 m, 279).

Gleiches belegen die Aussagen der folgenden beiden Teilnehmer:

Ich finde, man sollte es nicht sehr streng bewerten, weil meiner Meinung nach, entweder versteht man im Unterricht was falsch oder nicht genau. Man sollte nicht so streng bewerten wie in einer normalen Schule, weil es ist ein Unterschied, ob einer der sehr gut hört eine Probe schreibt, als wenn man schlecht hört, weil dann versteht man falsch oder auch gar nicht (E1.3 w, 274).

Schwerhörige sollen generell einen besseren Punkteschnitt haben, so als Nachteilsausgleich, (...) dass man halt mehr Punkte auf die Aufgaben bekommt, als die Anderen. [...], weil im

Unterricht ist es auch sehr schwierig, weil manche Schüler dabei sind, die immer stören, nerven oder irgendwelche Grunzgeräusche machen (E15.3 m, 310 ff.).

Diese Forderungen formulieren die Schüler hier allgemein, d. h. unabhängig vom Unterrichtsfach.

Kernaussagen

In Abbildung 40 finden sich die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Optimierte Leistungsbewertung'.

Ist-Zustand
- es liegen keine Angaben vor
Soll-Zustand
- grundsätzlich bessere Bewertung der Leistungen, aufgrund erschwelter Verstehensbedingungen - nachsichtigere Bewertung im Sinne eines Nachteilsausgleichs

Abbildung 40: Kernaussagen zu 'Optimierte Leistungsbewertung'

Diskussion

Da die Vorstellungen zur Leistungsbewertung allesamt als Wunsch geäußert werden, liegen dazu noch keine tatsächlichen Erfahrungen im Schulalltag vor. Im Sinne der Chancengleichheit und Vergleichbarkeit von Leistungen ist dies in der Form, wie die Schüler die Notenoptimierung teilweise wünschen, z. B. generell eine Notenstufe besser, nicht vorstellbar. Auch sind aus der Literatur keine Beispiele bekannt, die generell eine pauschale Notenadaption aufgrund einer Beeinträchtigung erlauben. Hierbei könnte der Aspekt von lernzieldifferenten Anforderungen innerhalb eines Klassenverbands zum Tragen kommen. Andererseits streben Schüler mit einer Hörschädigung das gleiche Klassenziel, d. h. die gleiche Qualifikation an, weshalb eine pauschale Notenadaption, auch im Hinblick auf die aktuell vorherrschenden Regelungen zur Leistungsbewertung, unrealistisch ist.

Allerdings wurde genau dieser Aspekt von SCHNEIDER (1996) am Beispiel integriert beschulter Schüler in Hessen diskutiert, weil er die Vergleichbarkeit der Leistungen nicht gegeben sah, da der hörgeschädigte Schüler stets an den Guthörenden gemessen wird, für die der Unterricht in erster Linie konzipiert ist: „Das bedeutet natürlich für die integrierten Schüler eine klare Wettbewerbsverzerrung, denn sie haben für gleiche Noten größere Leistungen vollbringen müssen (...)“ (ebd., 58).

Die Schüler argumentieren ebenfalls mit einem Mehraufwand aufgrund ihrer Hörschädigung, was uneingeschränkt nachvollziehbar ist. Eben deshalb werden Regelungen zum Nachteilsausgleich vorgehalten, die einen durch die Hörschädigung entstandenen Nachteil ausgleichen sollen (vgl. 3.2.3). Die darin vorgesehenen Aufgabenmodifikationen oder zum Teil auch

Aufgabenbefreiungen, die Gegenstand des folgenden Kapitels sind, sind rechtlich begründete Maßnahmen, mittels derer dem Wunsch der Schüler nach einer veränderten Leistungsbewertung in Teilen entsprochen werden kann. Gleichzeitig bleiben die Leistungen gleichwertig (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2009).

Aus den Beiträgen geht nicht hervor, dass die Schüler darüber mit dem MSD im Gespräch sind, was ein mögliches Anknüpfen an diese Thematik erschwert. Somit müssten die Anliegen bzgl. einer „optimierten Leistungsbewertung“ von Schülerseite aktiv an den MSD herangetragen werden. Im Gegenzug sind von MSD-Seite die möglichen Regelungen zum Nachteilsausgleich aufzuzeigen.

Folgerungen

➤ **Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs aufzeigen**

Von Seiten des MSD sollte der Schüler über die rechtlich genehmigten Möglichkeiten eines Nachteilsausgleichs aufgeklärt werden. Ziel ist dabei, die unterschiedlichen Zugangsbedingungen bei Prüfungen auszugleichen und dadurch eine faire Leistungserhebung vorzunehmen. Infolgedessen müsste sich der Wunsch nach einer „optimierten Leistungsbewertung“ per se aufheben bzw. durch die gewählten Maßnahmen realisieren lassen.

➤ **Mehraufwand und Belastungsempfinden thematisieren**

Der von den Schülern empfundene Mehraufwand aufgrund erschwerter Zugangsvoraussetzungen sollte im Beratungsgespräch thematisiert werden und dadurch Anerkennung erfahren. Gleichzeitig sind Strategien und Maßnahmen aufzuzeigen, die den Schüler hinsichtlich des Mehraufwands und einem damit verbundenen Belastungsempfinden entlasten.

5.2.4.4 Nachteilsausgleich bei Hörverständnisleistungen

Die unterschiedlichen Anforderungen in den jeweiligen Unterrichtsfächern können spezifische Nachteilsausgleichsregelungen nach sich ziehen (vgl. STAATSMINISTERIUM FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB 2012a/b). Allerdings treffen nahezu alle Aussagen, die die Teilnehmer zu den Unterrichtsfächern Englisch, Deutsch und Musik liefern, auf die Leistungsanforderung 'Hörverstehen' zu. Somit zielen alle im Folgenden thematisierten Maßnahmen des Nachteilsausgleichs auf Regelungen bei Hörverständnisaufgaben ab, sowohl im Ist- als auch im Soll-Zustand.

Während für die Fächer Deutsch und Musik nur vereinzelt Aussagen getroffen werden, liegen für Englisch (und in zwei Fällen für Französisch) umfangreiche Aussagen vor, was an den teilweise massiven Verstehens- und Verständnisproblemen bei Fremdsprachen zu liegen scheint. Diese sind u. a. Gegenstand der geschilderten Lernausgangsbedingungen.

Im Zusammenhang mit dem Erlernen von Fremdsprachen haben die Schüler umfangreiche Angaben zu günstigen bzw. ungünstigen Lernausgangsbedingungen gemacht. Obwohl diese Beiträge nicht in direktem Zusammenhang mit den Forschungsfragen stehen (vgl. 4.2), sollen sie nicht vorenthalten werden, da sie Aufschluss darüber geben, was für Schüler mit einer Hörschädigung im Fremdsprachenunterricht förderlich bzw. hinderlich ist, worauf der MSD entsprechend reagieren könnte. Somit wird den Regelungen zum Nachteilsausgleich bei Hörverständnisleistungen folgender Exkurs vorangestellt.

Exkurs – Lernausgangsbedingungen im Fremdsprachenunterricht

Wie erleben die Schüler den Fremdsprachenunterricht vor dem Hintergrund ihrer Hörschädigung? Dazu im Folgenden Aussagen der Schüler, die die Lernausgangslage im Fremdsprachenunterricht beschreiben.

Aspekte einer positiven Lernausgangslage

Als positiv wertgeschätzt werden von den Schülern, die sich dahingehend geäußert haben, folgende Aspekte: Eine klare und deutliche Lehrersprache, die das Verstehen der Fremdsprache möglich macht und ebenso ein langsames und deutliches Vorlesen, was das Hörverstehen möglich macht (vgl. A12.2, 55). Eine Rückversicherung durch die Lehrkräfte, ob verstanden wurde, wird ebenso wertgeschätzt. Dabei wird diese Verständnisabsicherung sowohl inhaltlicher Art gesehen, z.B. bei Vokabeleinführung (vgl. A14.2 w, 118) und Vokabelabfrage (vgl. D15.3 w, 148), als auch akustischer Art, z.B. bei der Darbietung von Hörverstehensübungen von CD (vgl. A1.3 w, 241).

Zudem wird zum Thema „Vokabeln“ eine zweisprachige Vokabeleinführung (hier: deutsch-englisch) als hilfreich erlebt (vgl. ebd.). Positiv erwähnt werden auch Lernhinweise zu Vokabeln seitens des Lehrers, um durch eine Sicherheit im Wortschatz das Hörverstehen zu unterstützen (vgl. C15.3 w, 163). Ein weiterer positiver Aspekt ist die Nutzung besonderer technischer Hilfen, z.B. das Abspielen von Tonbeispielen auf dem Whiteboard, da hier – nach Aussage dieses Teilnehmers – eine höhere Lautstärke erzielt werden kann:

„Ja, aber nur mit dem Whiteboard. Da speichern sie die dann immer auf den Stick und dann wird das auf dem Whiteboard abgespielt. [...] Es ist halt lauter“ (D12.2 m, 69 ff.).

Außerdem wird eine ideale Prüfungsvorbereitung begrüßt, d.h. dass unmittelbar jene Prüfungsform (z.B. Hörverstehen) geübt wird, welche dann auch abgeprüft wird (vgl. A1.3 w, 118).

Aspekte einer negativen Lernausgangslage

In Bezug auf die Anforderungen an das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht werden die folgenden Lernbedingungen als problematisch beschrieben. So, wie eine Übereinstimmung zwischen den eingeübten und daraufhin abgeprüften Prüfungsformen als positiv angesehen wird (vgl. positive Aspekte), wird eine mangelnde Klarheit diesbezüglich (z.B. ein Wechsel zwischen Listening Comprehension und Textverständnisaufgaben o.Ä.) als schwierig empfunden (vgl. A14.2 w, 105).

Alle weiteren Nennungen beziehen sich durchgängig auf Verstehens- oder Verständnisprobleme, die unterschiedlichen Ursprungs sein können. Zum einen wird zwar eine Machbarkeit der Hörverstehensübung genannt, aber mit einem so starken Unsicherheitsfaktor bzgl. des Hörverstehens, dass dieser Zustand trotz guter Ergebnisse geändert werden soll (vgl. C11.2 m, 60). Ein weiterer Punkt, der wesentliche Verstehensprobleme hervorruft, liegt in der Beschaffenheit der Listening Comprehension begründet. Die authentische Darbietungsform mit teilweise Dialektsprechen und Untermalung durch Alltags- und Umweltgeräusche stellt eine deutliche Hürde dar:

Ja, wenn die Dialekt sprechen, wenn sie halt auch richtig umgangssprachlich sind, das wird auch schwer“ (A12.2 m, 73).

Auch die Geschwindigkeit, mit der ein Hörverständnistext von CD dargeboten wird, kann eine Schwierigkeit darstellen, z. B.:

'Listening' kann ich gar nicht. (...) Also, es ist schon schlimm genug, wenn der Lehrer redet, aber da [beim Listening]: Erst einmal musst du verstehen, was er sagt und dann musst du es auch umsetzen. Dann redet er schon die ganze Zeit weiter und dann musst du nämlich immer schnell genug hinterher kommen und das ist bei mir die größte Schwierigkeit (A14.2 w, 99).

Die als „verschwommen“ wahrgenommene Sprache (vgl. z.B. B14.2 w, 98; C14.2 w, 102) belegt die Schwierigkeit des Hörverstehens von CD aufgrund des fehlenden Absehbilds des Sprechers. Eine Gegenmaßnahme dazu, bereits im Sinne eines Nachteilsausgleichs, ist das Vorlesen des Hörverständnistextes durch die Lehrkraft. Dies wird von einer betroffenen Schülerin jedoch nicht als gewinnbringend, sondern weiterhin als schwierig empfunden:

Meine Lehrerin lässt das meistens aus. Und man denkt, sie macht das gut, wenn sie es selber vorliest, aber das bringt mir auch nichts, weil ich höre und ich schaue auch auf ihre Lippen, aber es bringt mir nichts, weil es in Englisch auch anders ausgesprochen wird, alles. Das bringt mir nichts! (...) Ich habe allgemein Schwierigkeiten in Englisch, das ist total schlimm (D14.2 w, 101).

Die gleiche Schülerin äußert allgemeine Verständnis- bzw. Verarbeitungsprobleme im Fach Englisch, ebenso wie eine weitere Schülerin dieser Befragungs-

gruppe. Dabei ist allerdings kein eindeutiger Rückbezug auf die Hörschädigung gegeben (vgl. C14.2 w, 110). Ein eindeutig auf die Hörschädigung zu beziehendes Verstehens- und Verständnisproblem liegt in einem mangelnden Gesprächsverhalten der Mitschüler und Lehrer begründet:

Das Hören, die 'Listening Comprehension'; (...) dann wird ab und zu Quatsch gemacht, von den Schülern und wenn dann noch Englisch gesprochen wird/. Dann nuschelt der Lehrer mal, dann verstehst du das Wort nicht. Er sagt eine Aufgabe und du verstehst es nicht/. (...) Und dann musst du wieder den Nachbarn fragen und wenn der Lehrer denkt, du schwätzt, dann hast du ein Problem (B13.2 m, 103).

Eine teilweise fehlerhafte Aussprache des Wortschatzes durch die Mitschüler tritt hier ebenfalls als ein Verstehens- bzw. Verständnisproblem auf (vgl. C13.2 m, 105). Weitere Verstehens- und Verständnisprobleme werden beim Buchstabieren auf Englisch (dem sog. Word Spelling) (vgl. B11.2 m, 65) und bei der einsprachigen Vokabeleinführung genannt:

Meine Lehrerin macht das SO, sie sagt eine Vokabel, aber sie sagt sie nur auf Englisch, nicht auf Deutsch und dann habe ich keine Ahnung, weil ich das Wort so schon schlecht genug verstehe. Wenn ich es auf Deutsch hören würde, könnte ich es wissen oder mir einigermaßen ausmalen, was das heißt. (...) Oft machen wir dann auch eine 'Listening' und da verstehe ich halt gar nichts (A14.2 w, 105).

Abschließend eine zusammenfassende Übersicht zu den geschilderten Aspekten einer positiven bzw. negativen Lernausgangslage im Fremdsprachenunterricht (vgl. Tabelle 22).

positive Lernausgangslage	negative Lernausgangslage
<ul style="list-style-type: none"> - deutliche Lehrersprache - Verständnisabsicherung durch Lehrer - Lernhinweise für Vokabeln - Nutzung technischer Hilfen - geeignete Prüfungsvorbereitung 	<ul style="list-style-type: none"> - mangelnde Prüfungsvorbereitung - Verstehens- und Verständnisprobleme (z. B. Gesprächsdisziplin, Aussprache der Mitschüler, Einsprachigkeit) - Beschaffenheit der Hörverständnisübungen und fehlendes Absehbild

Tabelle 22: Aspekte einer positiven bzw. negativen Lernausgangslage im Fremdsprachenunterricht

Ist-Zustand

Unterrichtsfach Englisch

Trotz der geschilderten, teilweise massiven Erschwernisse im Fremdsprachenunterricht, belegen die im Folgenden dargestellten Aussagen, dass bereits eine Reihe von Maßnahmen zum Nachteilsausgleich im Englischunterricht Anwendung findet. Diese können unterschiedlicher Art und unterschiedlich geregelt sein.

Für manche Schüler besteht eine Wahlmöglichkeit, ob sie an den Hörverstehensleistungen (z. B. Listening Comprehension oder Diktat) teilnehmen möchten oder nicht. Und außerdem, für den Fall, dass sie daran teilnehmen, ob sie diese in die Gesamtleistung eingerechnet haben möchten. Ansonsten würde, wie bei der Aufgabenbefreiung auch, ein eigener Notenschlüssel angelegt werden (vgl. C8.2 m, 121; E3.2 m, 143).

Aufgabenmodifikation und Aufgabenbefreiung sind die am häufigsten genannten Maßnahmen des Nachteilsausgleichs bei Hörverstehensübungen. Ein Drittel der Schüler, die sich zum Nachteilsausgleich geäußert haben, erfahren als Maßnahme eine *Aufgabenmodifikation*. Dabei wird z. B. eine Hörverständnisübung durch eine Leseverständnisübung ersetzt, d. h. im Fach Englisch wird eine Listening Comprehension durch eine Reading Comprehension ersetzt. Dazu folgender Beitrag:

Ich bekomme immer, wenn irgend so ein 'Listening' ist, da bekomme ich Texte. Also, einen anderen Text. Dann muss ich nicht mehr hinhören, dann kann ich einfach 'Reading Comprehension' machen, also Lesen (E15.3 m, 69).

Es kann sich allerdings auch um eine Modifikation der Zugangsbedingungen zum Hörverständnistext handeln, z. B. in der Form, dass ein mehrmaliges Anhören des Textes, in einem eigenen Raum, ohne Störungen und mit mehr Zeit, möglich ist (vgl. C13.2 m, 74) oder auch, dass der Hörverständnistext in einer Version ohne begleitende Umweltgeräusche vorliegt (vgl. D15.3 m, 68).

Alternativ zur Hörverständnisaufgabe sind auch andere schriftliche Aufgaben denkbar (vgl. z. B. E1.3 w, 250 ff.). In einem Fall hat die Schülerin dies in Eigeninitiative vorgeschlagen:

Für Englisch (...), da habe ich mal in einer Schulaufgabe meine Lehrerin gefragt, ob ich statt 'Listening' was Schreiben darf, so einen kleinen Text, selber, und das hat sie dann gemacht (A11.2 m, 57).

Die Aufgabenbefreiung, die von mehreren Teilnehmern benannt wird, sieht vor, auf einen Prüfungsteil, hier die Hörverständnisaufgabe, zu verzichten, ohne eine Ersatzaufgabe zu stellen. Damit geht ein eigener Notenschlüssel einher:

Ich muss 'Listeenings' nicht mitmachen. Ich bekomme dann eine eigene Punktzahl. Also, auch keine andere Aufgabe dafür (B14.2 w, 104).

Häufig wird die Aufgabe zum Zweck der Übung mitgemacht, nicht aber bewertet, so z. B.:

'Listening Comprehension', die muss ich nicht machen. Ich mache sie schon mit, aber die wird bei mir nicht benotet (B13.2 m, 73).

Ein Wechsel zwischen den beiden am häufigsten genannten Maßnahmen Aufgabenmodifikation oder Aufgabenbefreiung wird ebenfalls benannt. Hierbei liegt es meist im Ermessen des Lehrers, welche Variante er wählt. Die Schüler scheinen dies gut mittragen zu können,

solange eine der Möglichkeiten angewandt wird (vgl. C9.1 m, 99). Dazu exemplarisch folgende Aussage:

[...] Also, die haben es bei mir klar und deutlich gesagt: In Englisch darf ich keine 'Listening Comprehension' haben, also ich darf es nicht mitschreiben. Entweder ich kriege eine andere Aufgabe oder die wird bei mir halt einfach nicht gewertet (B12.2 m, 63).

Ebenso im Ermessensspielraum des Lehrers liegt der Umgang mit Hörverständnistests im Fall von zwei Teilnehmern, wo allerdings uneindeutige Lösungen vorliegen: In einem Fall wird von Mal zu Mal entschieden, ob der Schüler am Hörverständnistest teilzunehmen hat oder nicht (vgl. D1.3 m, 254). Im anderen Fall ist nicht abschließend geklärt, ob eine Aufgabenmodifikation oder eine Aufgabenbefreiung zum Tragen kommt (vgl. C11.2 m, 61).

Der einmalige Fall einer kompletten Befreiung vom Fach Englisch liegt in der, zusätzlich zur Hörschädigung, schwerwiegenden Erkrankung einer Schülerin begründet (vgl. A6.3 w, 41).

Unterrichtsfach Deutsch

Der mangelnde Einsatz der Technik (vgl. 5.2.2) von Seiten einer Lehrerin hat zur Folge, dass der Schülerin das Diktat zwar erlassen wird, dies aber nicht die Form des Nachteilsausgleichs ist, welche sie bevorzugt. Im Gegenteil, die Schülerin hätte lieber versucht, die Leistung zu erbringen.

Ja, z. B. die Lehrerin in der alten Klasse, die hat das Ding [die FM-Anlage] nicht einmal benutzt. Auf das Diktat habe ich dann keine Note bekommen, aber das finde ich unfair, weil ich hätte das gerne mitgemacht (B10.1 w, 171).

In einem weiteren Beispiel werden trotz des Einsatzes der FM-Anlage Hörverstehensprobleme beim Diktat genannt. Allerdings besteht hier zumindest die Möglichkeit des Nachfragens, die der Schüler und einige (hörende) Mitschüler bereitwillig annehmen:

Auch die FM-Anlage hilft da nicht sehr. Die Lehrerin sagt es mir dann nochmal: 'im' oder 'in', weil ich höre es nicht gescheit, oder 'ihn' oder 'ihm'. Also, ich darf da immer fragen. Die anderen dürfen auch fragen, aber ich (...) führe die Rangliste (D9.1 m, 287).

Die Möglichkeit einer Aufgabenmodifikation in Form einer Ersatzleistung nennt ein Schüler, der statt eines Diktats eine Grammatikaufgabe erhält (vgl. C6.3 m, 39).

Die Anforderungen an das Hörverstehen im Rahmen der Aufgaben- und Prüfungsform 'Erstellen eines Protokolls' waren für einen Teilnehmer Anlass, gemeinsam mit dem MSD dafür eine Notenaussetzung zu erwirken.

[...] Also, der war einmal da, weil wir haben in Deutsch ein Protokoll geschrieben. Aber Protokolle sind generell schwer für die Schwerhörigen, hat auch der MSD gesagt. Und da haben wir mit dem [MSD-]Betreuer durchgesetzt, dass mein Protokoll nicht gewertet wird (E15.3 m, 64).

Folglich sind es für die hier genannten Beispiele im Fach Deutsch die Hörverstehensleistungen 'Diktat' oder 'Protokoll', die eine Nachteilsausgleichsregelung erforderlich machen; entweder in Form von Aufgabenbefreiung oder Aufgabenmodifikation.

Eine Teilnehmerin weist darauf hin, dass bei ihr zusätzlich zum NTA Hörverstehen die Rechtschreibung nicht bewertet wird. Dies gilt bei ihr für Textproduktionen in den Fächern Deutsch und Englisch (vgl. G3.2 w, 136).

Unterrichtsfach Musik

Für das Fach Musik stellen die Teilnehmer der Gruppe 13 (sowie eine Teilnehmerin der Gruppe 3) fest, dass bestimmte fachspezifische Anforderungen im Musikunterricht für sie nicht zu bewältigen sind. So ist das Identifizieren von Stimmfolgen oder Instrumente über das Gehör für sie nicht möglich.

In Musik, da gibt es ja manchmal so Stimmfolgen oder so Instrumente herausfinden und das kann ich auch nicht/. (C13.2 m, 78).

Das Bestimmen von Intervallen würde bei einem Teilnehmer deutlich mehr Zeit zum Nachdenken verlangen:

In Musik, wenn wir Intervalle machen, dann spielen die ein Intervall am Klavier. Da gibt es welche, die machen das schneller, aber ich muss dann immer erst noch nachdenken, bis ich kapiere, //was es ist.// (A13.2 m, 79).

Ein anderer Teilnehmer erklärt, dass er beim Bestimmen der Tonart meist nur raten könne:

//Und dann// nehmen sie einen dran, und dann 'uah' (...)/. Oder auch bei einer Ex, mit Dur und Moll, da rate ich einfach, und es war sogar richtig (B13.2 m, 80).

Einzig ein Schüler der Gruppe 13 schildert keine Probleme zu haben, da er selbst Schlagzeug und Klavier spielt.

Zu Musik wollte ich noch sagen: Ich bin ja relativ gut in Musik, weil ich auch Schlagzeug und so spiele, auch Klavier. [...] Jedenfalls kann ich da ganz gut mitmachen und da gibt es auch relativ wenig Punkte auf das Hörverstehen in Musik. Wenn ich da mal schlechter bin, dann kann ich es auch gut wieder ausgleichen (D13.2 m, 81).

Auch im Fach Musik zeigt sich, dass es die Anforderungen an das Hörverstehen sind, welche Schwierigkeiten hervorrufen, worauf in zwei der geschilderten Fälle mit einem entsprechenden Nachteilsausgleich, Befreiung vom Vorsingen bzw. Wahlmöglichkeit hinsichtlich der Benotung, reagiert wurde:

In Musik haben wir etwas vorsingen müssen, das musste ich auch nicht machen. Gott sei Dank! (A3.2 w, 140).

Ich habe das auch bei meiner Musiklehrerin gemeldet. Bin zu ihr hin und habe ihr das gesagt. Jetzt benotet sie da nicht mehr so streng oder fragt mich immer, ob ich benoten lassen will. Weil, (...) manchmal ist es schwer und manchmal leicht (C13.2 m, 86).

Soll-Zustand

Unterrichtsfach Englisch

Wünsche zu Nachteilsausgleichsregelungen für das Hörverstehen im Fach Englisch liegen von einem Viertel der Schüler vor, was die Bedeutsamkeit dieses Anliegens unterstreicht. Dabei spiegeln sich im Ist- und Soll-Zustand nahezu die gleichen Maßnahmen wider, allerdings von unterschiedlichen Teilnehmern geäußert.

Als wünschenswert werden Aufgabenmodifikationen, sowohl allgemeiner Art, im Sinne von „Rücksichtnahme“ bei Hörverständnisübungen (vgl. A12.2 m, 349), als auch hinsichtlich veränderter Zugangsbedingungen, z. B. durch ein verlangsamtes Abspielen des Hörbeispiels genannt (vgl. D12.2 m, 385). Ein Teilnehmer, der zuvor geschildert hat, dass seine Lehrkraft von Mal zu Mal entscheidet, ob er an der ‚Listening Comprehension‘ teilnehmen muss oder nicht (vgl. Ist-Zustand), sieht eine Lösung in einer der beiden Maßnahmen Aufgabenmodifikation oder Aufgabenbefreiung:

Ich meine, dass so Hörtests wie zum Beispiel in Englisch [Listening Comprehension], dass die für Behinderte nicht zählen sollen. Oder irgendein anderer Teil, so ein Zusatzteil speziell für die Hörbehinderten (...)/. Die sollen den bearbeiten, während die anderen den Hörteil-Test machen (D1.3 m, 239).

Eine Befreiung von Diktat und Hörverständnistest ist der Wunsch von zwei Teilnehmern. In einem Fall entspricht dies der Beibehaltung des bereits gewährten Nachteilsausgleichs in genau dieser Form (vgl. G3.2 w, 152). Im anderen Fall müsste dies erst beantragt bzw. genehmigt werden (F3.2 m, 154).

Eine Aufgabenbefreiung von der sogenannte „Listening Comprehension“ ist das häufigste Anliegen. Gut die Hälfte der Schüler, die Wünsche zum NTA geäußert haben, möchte diese Maßnahme umgesetzt wissen. Exemplarisch dazu folgendes Zitat:

Bei den 'Listeenings', dass er [der MSD] sich da einsetzt, dass ich die nicht machen muss (A8.2 m, 189).

Der Wunsch nach einer kompletten Englisch-Befreiung wird nur einmal geäußert (vgl. A1.3 w, 248) und steht nicht im Zusammenhang mit der kompletten Englisch-Befreiung, die bei den Ausführungen zum Ist-Zustand geäußert wurde. Vielmehr müsste dieses Anliegen auf Authentizität geprüft werden, da die Teilnehmerin zuvor angibt, keine Probleme mit dem Verstehen des Hörverständnistextes zu haben und von Seiten der Lehrkraft entsprechend unterstützt zu werden (vgl. A1.3 w, 241).

Einige Teilnehmer äußern grundlegend den Wunsch nach Gewährung eines Nachteilsausgleichs bei Fremdsprachen. Dieser Wunsch bzw. diese Forderung begründet sich für die Schüler in einem notenmäßig schlechteren Abschneiden bei Hörverständnisaufgaben bzw. in der Tatsache, dass diese Anforderung nicht zufriedenstellend erbracht werden kann. Des-

halb wird eine NTA-Regelung als sinnvoll erachtet, auch wenn diese wie im Beispiel des folgenden Schülers erst zu einem späteren Zeitpunkt greift:

Bei mir ist es so, dass ich in der 9. oder 10. [Klasse] das 'Listening' vielleicht nicht mehr mitmachen muss. (...) Das wäre schon gut, weil da bin ich schon schlechter drin, da habe ich nur so die Hälfte der Punkteanzahl oder so (A8.2 m, 109).

Unterrichtsfach Deutsch

Die einzige Wunsch-Nennung, die dem Fach Deutsch zugeordnet werden kann, stammt von einer Teilnehmerin der 8. Jahrgangsstufe und bezieht sich auf eine mögliche Befreiung von der Leistungsanforderung Diktat:

'Listening' war vor zwei Jahren mal das Thema, ob ich das mitmachen muss. Aber da habe ich gesagt, dass ich das mitmachen will, weil ich das eigentlich kann. Aber das Diktat nicht mit-schreiben, das wäre schon was. (...) Weil ich die oft nicht verstehe (...) (B6.3 w, 47).

Interessanterweise scheint für diese Teilnehmerin die Anforderung 'Diktat' im Deutschen schwieriger zu sein als Hörverstehen im Englischen.

Unterrichtsfach Musik

Für das Fach Musik wurden keine expliziten Wünsche oder Anliegen geäußert.

Kernaussagen

Abbildung 41 bündelt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Nachteilsausgleich bei Hörverständnisleistungen'.

Ist-Zustand
<p>Englisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wahlmöglichkeit bzgl. Teilnahme und Bewertung von Hörverständnisleistungen - Aufgabenmodifikation - Aufgabenbefreiung - Aufgabenmodifikation oder Aufgabenbefreiung - teilweise uneindeutige Lösungen bzgl. Form und Kontinuität des NTA - komplette Befreiung <p>Deutsch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenbefreiung - Nachfragemöglichkeit und wiederholtes Diktieren - keine Wertung der Rechtschreibung <p>Musik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hörübungen bereiten Schwierigkeiten und zwingen ggf. zum Raten - Wahlmöglichkeit beim Vorsingen bzgl. Bewertung bzw. Befreiung - kaum Probleme, wenn selbst ein Instrument gespielt wird
Soll-Zustand
<p>Englisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufgabenmodifikation - Aufgabenbefreiung - Aufgabenmodifikation oder Aufgabenbefreiung - grundsätzliches Gewähren von NTA in Fremdsprachen <p>Deutsch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diktat-Befreiung <p>Musik</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>es liegen keine Angaben vor</i>

Abbildung 41: Kernaussagen zu 'Nachteilsausgleich bei Hörverständnisleistungen'

Diskussion

Aufgrund der Hörschädigung ist es naheliegend, dass Hörverstehensaufgaben jeglicher Art hohe Anforderungen an die Schüler stellen. Dies wird v. a. an den Schilderungen zur Lernausgangslage im Fremdsprachenunterricht deutlich (vgl. Exkurs). Zwar unterstützen die als positiv geschilderten Umstände das Lernen in der Fremdsprache, dennoch überwiegen die Erschwernisse, was sich wiederum in den umfangreichen Schilderungen zum Nachteilsausgleich zeigt.

Interessant ist, dass vielfältige Möglichkeiten eines NTA bei Hörverstehensleistungen bestehen und nach den vorliegenden Aussagen auch Anwendung finden. Darunter haben die beiden Formen Aufgabenbefreiung und Aufgabenmodifikation den höchsten Stellenwert, sowohl dahingehend, was die Schüler an Maßnahmen kennen, als auch, was sie sich wünschen. Beide Vorkehrungen sind grundsätzlich rechtlich möglich, jedoch schulartspezifisch zu prüfen (vgl. z. B. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005; 2006; 2011a).

Natürlich scheint es für die betroffenen Schüler naheliegend, sich von dem Prüfungsteil, der die größten Schwierigkeiten bereitet, befreien zu lassen, was bei den Anliegen zum NTA deutlich zum Ausdruck kommt. Auch für die Lehrkräfte kann dies eine einfache und klare Lösung darstellen. Dennoch wird von schulministerieller Seite darauf verwiesen, möglichst eine adäquate, gleichwertige Leistung zu erbringen, die sich z. B. in der Prüfungsmodalität unterscheiden kann. Dies ist auch unter dem Aspekt der Chancengleichheit für den betroffenen Schüler zu sehen, der somit gleich viele Prüfungsteile wie seine Mitschüler bearbeitet und sich dadurch die Möglichkeit zum Notenausgleich (innerhalb einer Prüfung) erhält. Aufgabenmodifikationen können, wie von den Teilnehmern geschildert, unterschiedlicher Art sein (z. B. Aufgabenmodalität oder Darbietungsform des Hörverständnistextes), was rechtlich vorgesehen ist und damit eine flexible Anpassung an den jeweiligen Bedarf des Schülers ermöglicht.

Schwierig erscheinen Formen wie Wahlmöglichkeit oder uneindeutige Lösungen, wo Lehrer bzw. Schüler ad hoc entscheiden, welche Prüfungsform gewählt wird und ob bzw. welcher NTA angewandt wird. Diese Handhabung weist wenig Transparenz auf und ist im Hinblick darauf, dass ein NTA bei Leistungserhebung schriftlich beantragt und beschieden wird, nicht haltbar. Hier sollte durch den MSD veranlasst werden, dass eine verbindliche Regelung festgelegt wird, deren Umsetzung dann entsprechend eingefordert werden kann.

Hinsichtlich des Fremdsprachenlernens betrifft Englisch alle Teilnehmer, was vermutlich Grund für die zahlreichen Nennungen ist. Die Wahl einer zweiten Fremdsprache betrifft nur Schüler einer höherqualifizierenden Schule. Obwohl der Großteil der Teilnehmer eine solche besucht (vgl. 4.7.3), haben sich hierzu nur wenige geäußert.

Es stellt sich die Frage, ob aufgrund der geschilderten Erschwernisse im Hörverstehen das Erlernen weiterer moderner Fremdsprache bewusst vermieden wird (vgl. D11.2 m, 82 und C9.1 m, 271) und ob geeignete und in der Durchführung effiziente Regelungen zum Nachteilsausgleich dies beeinflussen könnten. In der Folge wären Beratungsgespräche mit dem MSD und dem jeweiligen Fachlehrer denkbar, um hörgeschädigten- und fachspezifische Aspekte bei der Fremdsprachen- bzw. Fächerwahl aufzuzeigen.

Das Fach Musik bzw. eine musisch ausgerichtete Schulwahl ist für Schüler mit einer Hörschädigung grundsätzlich möglich, dazu zählt auch das Erlernen von Instrumenten, wenn bestimmte Hörverstehensleistungen eine Adaption erfahren oder erlassen werden (vgl. D13.2 m, 81). Diesbezüglich eine Wahlmöglichkeit anzubieten ist, wie bereits beim Englischunterricht thematisiert, kritisch zu sehen.

Da auch in der Muttersprache Deutsch das Hörverstehen erschwert ist, sind Aufgabenmodifikationen oder Befreiungen ebenfalls erforderlich (vgl. Ist-Zustand). Die beiden Beispiele aus

dem Grundschulbereich zeigen die konträren Möglichkeiten, mit der Leistungsanforderung 'Diktat' umzugehen: Während in einem Fall die Rahmenbedingungen angepasst werden und so die Leistung erbracht werden kann (vgl. D9.1 m, 287), wird im anderen Fall keine weitere Unterstützung (hier: technischer Art) angeboten, so dass auf diese Leistungsteil verzichtet werden muss, was nicht im Sinne der Schülerin ist (vgl. B10.1 w, 171). Gerade dann gibt dies Anlass zu weiterer Beratungstätigkeit durch den MSD.

Folgerungen

➤ **Vielfalt an Maßnahmen aufzeigen und nutzen**

Da die rechtlichen Maßnahmen zum Ausgleich eines Nachteils im Hörverstehen eine Vielfalt an Möglichkeiten eröffnen, sollten diese den betroffenen Schülern und Lehrern durch den MSD vorgestellt und nach Absprache beantragt und umgesetzt werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies bei Lehrern und Schülern umfänglich bekannt ist.

➤ **Aufgabenadaptionen und -modifikationen priorisieren**

Trotz der Möglichkeit der Aufgabenbefreiung sollten Aufgabenadaptionen (Ersatzaufgaben) und Aufgabenmodifikationen (alternative Zugangs-/Darbietungsformen) im Sinne der Chancengleichheit priorisiert werden. Dahingehend ist von Seiten des MSD zu beraten und die Vor- bzw. Nachteile sind aufzuzeigen.

➤ **Unterstützung bei Fächerwahl**

Bei der Wahl bestimmter Unterrichtsfächer und schulischer Zweige sollten sowohl fachspezifische als auch hörgeschädigtenspezifische Aspekte Beachtung finden. Demzufolge wäre eine Schüler-, Eltern- und Lehrerberatung unter Einbeziehung der Fachlehrkräfte und des MSD von Vorteil. Dabei könnten bereits im Vorfeld Anforderungen an das Hörverstehen und mögliche NTA-Regelungen eruiert werden.

5.2.4.5 Umgang mit einem Nachteilsausgleich

Aus den Beiträgen zum Thema Nachteilsausgleich wird deutlich, dass die Realisierung eines Nachteilsausgleichs dadurch beeinflusst wird, wie die daran direkt und indirekt beteiligten Personen damit umgehen. In erster Linie ist die zuständige Lehrkraft dafür verantwortlich, dass eine angemessene Umsetzung erfolgt. Anhand nachfolgender Ergebnisse zeigt sich jedoch, dass bestimmte Auffassungen seitens der Lehrkräfte dies erschweren können. Des Weiteren spielt das Verhalten der Mitschüler sowie das Verhalten des betroffenen Schülers eine Rolle, ob ein NTA eine geeignete Umsetzung findet oder nicht. Außerdem wird von einigen Schülern die Rolle des MSD im Zusammenhang mit einem Nachteilsausgleich thematisiert.

Ist-Zustand

Umgang der Lehrer mit NTA

Im Regelfall sollte davon auszugehen sein, dass Lehrkräfte die getroffenen Regelungen zum NTA zuverlässig umsetzen und diese nicht in Frage stellen, so wie bei folgender Schülerin:

Also, die Lehrer in der Klasse, die sagen da nichts dazu. Also, die verstehen das (C15.3 w, 127).

Dass dennoch gewisse Unsicherheiten im Umgang mit diesen Regelungen bestehen können, belegt das Beispiel einer anderen Teilnehmerin:

Bis jetzt war es immer so, wenn ich neue Lehrer habe, dann kommt der MSD und erklärt ihnen das. Aber bis jetzt waren unsere Lehrer auch immer so, dass sie nicht wussten, wie sie damit umgehen sollen, und dass sie auch nichts gegen den Nachteilsausgleich gesagt haben. (...) Ja, und dass sie auch vorsichtiger waren und auch geschaut haben, dass ich zufrieden bin, und mich auch mal gefragt haben (B15.3 w, 107).

Trotz der geschilderten Verunsicherung auf Lehrerseite wird der NTA zur Zufriedenheit der Schülerin gewährt.

Anders in den folgenden Beispielen: Hier führt ein mangelndes Verständnis für die Situation hörgeschädigter Schüler dazu, dass ein NTA angezweifelt bzw. nicht gewährt wird. Bedingt durch die Diskussion der Mitschüler zum NTA, worauf im Folgenden noch näher eingegangen wird, stellt auch die Lehrkraft diesen in Frage:

Bei mir war es auch so, dass einige gute Freundinnen - dachte ich - (gemeinsames Lachen), die haben es halt auch überhaupt nicht einsehen wollen, warum ich im Schriftlichen länger Zeit bekomme. Weil so, vom Sprechen her/. Sie sagen halt: 'Ja, dir merkt man es auch nicht an!' Und das ist dann auch der Punkt, wo die Lehrer sagen: 'Ja, warum kriegt sie Nachteilsausgleich, das kommt überhaupt nicht so rüber, sie versteht doch alles!' (A15.3 w, 122).

Der Versuch, Vergleichsmaßstäbe mit anderen Schülern anzulegen, die ebenfalls eine Hörbeeinträchtigung aufweisen, aber keinen Nachteilsausgleich erhalten, scheint zwar naheliegend, zeugt aber davon, dass kein Bewusstsein dafür vorliegt, dass die Bedarfslage von hörgeschädigten Schülern individuell verschieden ist:

Bei mir war das Problem, ich bin in eine Klasse gekommen und da war ein Mädchen mit zwei CIs und sie hat vorher noch nie Nachteilsausgleich bekommen und/. Also, galt eben immer als normal, sage ich jetzt mal, und das war dann ein Problem von den Lehrern, weil sie dann nicht mehr wussten, wie sie sich verhalten sollen, weil sie der Auffassung waren, dass SIE noch eine Tick schlechter dran ist, als ich und/. Das wollte ich dann eben, dass man uns nicht vergleichen kann. [...] (A15.3 w, 88).

Gleiches gilt auch im Fall dieser Teilnehmerin, die an der Bearbeitungszeit einer Mitschülerin mit einer Lese-Rechtschreib-Störung gemessen wurde:

Bei mir war es einmal so, bei einer Schulaufgabe in Englisch, ob ich noch länger schreiben darf, weil ich nicht fertig war. Und dann hat er eine gefragt, die Lese-Rechtschreib-Schwäche hat, ob sie schon fertig ist. Sie hat 'ja' gesagt und dann durfte ich nicht länger schreiben. Das fand ich dann voll blöd. Ich glaube, manche haben es gar nicht gehört (D5.2 w, 199).

Die Annahme von Lehrerseite, ein NTA sei ungerecht den anderen Schülern gegenüber, verhindert in folgendem Beispiel, dass die Schülerin davon Gebrauch machen kann:

Ja. Wir kriegen jetzt keine Fremdsprache mehr. Die haben wir schon in der 6. [Klasse] gekriegt. Und ja, dass es halt in Französisch noch ein bisschen besser wird, weil die Frau X hat gesagt: 'Da kann ich nicht so viel machen, du musst mitschreiben, weil das ist unfair den anderen gegenüber'. Dann habe ich gesagt: 'Das ist aber auch schwer für mich, weil ich habe Hörgeräte drin'. Und dann muss ich schauen, dass ich das noch ein bisschen besser mache (B3.2 w, 158).

Hierzu muss ergänzend erläutert werden, dass diese Teilnehmerin an anderer Stelle einräumt, umfassende Regelungen zum NTA zu erhalten (vgl. B3.2 w, 132). Bei ihr werden Hörverstehensleistungen in verschiedenen Fächern berücksichtigt, so auch „in Französisch, da muss ich keine Diktate und auch keine 'Listening Comprehension' schreiben“ (ebd.). Dennoch ist die Lehreräußerung dahingehend zu diskutieren, welches vermutlich falsche Verständnis von NTA hier vorliegt (vgl. Diskussion).

Somit zeigt sich auf Lehrerseite ein breites Spektrum: von positiver Unterstützung und Umsetzung eines NTA, über eine gewisse Unsicherheit und Zweifel darüber, bis hin zu offensichtlicher Ablehnung wie in folgendem Fall:

Na, also bei mir gab es da schon Protestaktionen! Es gab auch Lehrer, die wollten keinen Nachteilsausgleich geben (A15.3 w, 128).

Nicht zuletzt aufgrund dieser Spannbreite ist es auch von Bedeutung, welchen Standpunkt die betroffenen Schüler einnehmen und inwieweit sie die Umsetzung von Maßnahmen einfordern, sowohl gegenüber den Lehrkräften als auch gegenüber ihren Mitschülern. Darauf wird im Anschluss an den Umgang der Mitschüler mit einem NTA näher eingegangen.

Umgang der Mitschüler mit NTA

Ähnlich den Beispielen von Lehrkräften und ihrem Umgang mit einem NTA kann auch auf Seiten der Mitschüler Unverständnis bzw. fehlende Akzeptanz für Regelungen zum NTA vorliegen.

Hörgeschädigte Schüler, die das erleben, sind es leid, sich immer wieder neu erklären oder negative Kommentare der Mitschüler anhören zu müssen. So erklärt z. B. ein Teilnehmer:

„Mich nervt es, dass ich immer gefragt werde, warum ich taub bin oder warum ich länger schreibe“ (B13.2 m, 347).

Und weiter erläutert er:

Bei mir gibt es dann einen extra Notenschlüssel. Aber wenn z. B. neue Schüler kommen, die sagen dann wieder: 'Warum darfst du länger schreiben? Das ist unfair!' [...] Und wir haben gestern einen Jahrgangsstufentest geschrieben: 45 Minuten haben die anderen Zeit und ich 55. Dann ging wieder dieses blöde Geheule los: 'Ach, der darf länger schreiben!' Und dies und das/ (B13.2 m, 107 und 109).

Einem anderen Schüler wurde von Seiten der Mitschüler suggeriert, er könne unter Umständen das Abitur nicht schaffen, weil er sich dann schon an den NTA gewöhnt hätte:

Ja, bei mir haben sie dann gesagt, 'dann schaffst du dein Abi nicht', weil ich mich dann schon so daran gewöhnt habe (C13.2 m, 110).

Selbst „beste“ oder „gute“ Freundinnen oder Freunde können gegenüber dem hörgeschädigten Schüler mit Unverständnis reagieren, wenn ein NTA – vor allem in Form von Zeitverlängerung – zum Tragen kommt, da hier offensichtlich keine Verbindung zu den Auswirkungen einer Hörschädigung hergestellt werden kann:

Mit dem Nachteilsausgleich? (...) Nein, ich habe sogar mit meinen besten Freundinnen ganz schön Krach gehabt, weil die echt neidisch sind! (...) Also, die geben das nicht zu, aber die sagen, sie verstehen es nicht und was hat das mit dem Hören zu tun? (...) Also, mit dem ‚Listening‘, das kann man verstehen, mit dem Sprachausgleich. Aber das mit der Zeitverlängerung, das verstehen sie halt nicht (B15.3 w, 109).

In diesem Zusammenhang ist auf den zuvor behandelten Beitrag zu verweisen, wo aufgrund des guten Sprechens der Schülerin die Hörschädigung nicht bemerkt und damit der NTA von guten Freundinnen und den Lehrern in Frage gestellt wird (vgl. A15.3 w, 122).

Es ist naheliegend, dass die Schüler in erster Linie problematische Situationen schildern und gut gelingende als selbstverständlich anerkennen. Dennoch gibt es Äußerungen, die eine bewusst positive Unterstützung seitens der Mitschüler zum Ausdruck bringen, indem z. B. ein NTA akzeptiert wird (vgl. E1.3 w, 151). Diese wird im Zusammenhang mit der Klasseneinbindung thematisiert und ist an entsprechender Stelle zu finden (vgl. 5.3.1.2).

Umgang des hörgeschädigten Schülers mit NTA

Wie positioniert sich der hörgeschädigte Schüler selbst im Umgang mit einem NTA? Dazu liegen Beispiele vor, die ein selbstbewusstes Einfordern gegenüber den Lehrkräften aufzeigen, aber im Gegensatz dazu auch bestimmte Vermeidungsstrategien, was die Thematisierung gegenüber den Mitschülern betrifft. In einigen Fällen wird begründet auf einen NTA verzichtet.

Einige Teilnehmer zeigen sich gegenüber Lehrkräften, die einen NTA anzweifeln bzw. nicht adäquat umsetzen, durchaus selbstbestimmt. Sie fordern die Umsetzung des NTA ein, indem sie sich direkt beim Lehrer oder ggf. auf nächsthöherer Ebene (z. B. Schulleitung) dafür einsetzen. Dazu die folgenden Aussagen:

Aber, ich habe mich auch schon mal mit einer Lehrerin angelegt, das war erst vor zwei Monaten, oder so. Da hatte ich irgendwie wieder gemerkt: Jetzt wird es mit dem Hören wieder nichts. Und es war eine besonders schwere ‚Listening Practice‘. Und dann habe ich sie halt darauf angesprochen, ob das jetzt gewertet wird und dann hat sie da voll rum geschrien, hat gemeint: Ja, solange sie da jetzt nichts schriftlich hat, oder sonst was/. Oder, sie sieht das jetzt nicht ein, weil SO merkt man nichts. Und dann habe ich mich voll mit der angelegt, aber ich hab das dann wieder mit ihr geklärt und ja/. (C15.3 w, 134).

Bei mir war es so: In der Englischschulaufgabe hat man ja so 'Listeenings' und da habe ich ihr gesagt, dass ich das nicht machen muss und dann hat sie gesagt: 'Wer sagt denn das?'. Und dann bin ich zum Schulleiter gegangen und der hat das dann gesagt (A3.2 w, 123).

In einem Fall wird die Androhung rechtlicher Schritte genannt, um die Umsetzung eines genehmigten NTA zu erwirken:

Ja, ich habe ja gesagt: 'Ich habe es vom Kultusministerium genehmigt, Sie müssen es mir geben! Weil, wenn Sie es mir nicht geben, ich gehe vors Gericht, ich habe ein Recht darauf!' (gemeinsames Lachen, zustimmend), (A15.3 w, 130).

Zwar endet diese Äußerung mit einem zustimmenden Lachen der anderen Diskussionsteilnehmer, dennoch zeigt die Deutlichkeit dieser Formulierung, dass sich die Schülerin ihrer Rechte durchaus bewusst ist.

Auf ein offensichtlich mangelndes Verständnis von Seiten der Mitschüler reagieren die betroffenen Schüler unterschiedlich. In einem Fall erklärt der Schüler die Situation selbst bzw. verfügt über einen schriftlichen Hinweis zum NTA:

Der Lehrer [erklärt], ganz kurz/. (...) Oder meistens muss ich es noch erklären. Ich habe ja auch immer so einen Brief einstecken, den gebe ich dann und sag: 'Lies das durch, dann weißt du warum!' [...] (B13.2 m, 109).

Ein anderer Schüler verschweigt gegenüber seinen Mitschülern die getroffenen Regelungen zum NTA:

Die wissen eigentlich nicht, dass es nicht zählt. (...) Weil, das haben wir am Elternabend mit der Lehrerin und dem Klassenleiter so besprochen. Und dann hat die Lehrerin mir gesagt, also ich soll warten, ob die das bewerten. Also, dass die gesagt haben, dass das für mich nicht zählt und so/. (...) Also, die [Mitschüler] wissen es nicht (E15.3 m, 138).

In einem weiteren Fall verursacht das skeptische Verhalten der Mitschüler, dass der hörgeschädigte Schüler einen NTA in Form von Zeitverlängerung ablehnt, aus Sorge darüber, als vom Lehrer bevorzugt zu gelten:

Mich schauen sie manchmal bisschen komisch an. Die Lehrer fragen mich dann, ob ich länger Zeit haben will. Ich sage dann meistens 'nein', weil es mir ein bisschen peinlich ist, wenn mich alle so anschauen und denken: 'Was ist denn das für eine? Die braucht länger Zeit und wird bevorzugt!' (C5.2 w, 201).

Neben diesen verhaltenen und teilweise auf Vermeidung ausgerichteten Reaktionsweisen zeigen andere Schüler ein unkompliziertes Umgehen mit dem NTA:

Mir war das überhaupt nicht peinlich. Ich glaube in Englisch habe ich genauso lang schreiben dürfen. In Mathe, in meiner ersten Schulaufgabe, ein kleines bisschen länger und in meiner Nachschreibeschulaufgabe auch sechs Minuten länger (F5.2 w, 202).

Eine Schülerin sieht einen NTA bei Sinnesbeeinträchtigungen (in ihrem Fall Hören und Sehen) als absolut begründet an, da eindeutige ein Mehraufwand vorliegt. Dabei stützt sie sich auf die Aussage ihres MSD-Betreuers:

Nein, weil mein MSD-Lehrer sagt, wir müssen das Doppelte geben sozusagen. Wir müssen uns anstrengen gut zu hören und eigentlich ist es dann beglichen. Und eigentlich, habe ich mir gerade überlegt, ich bekomme auch Zeitzuschuss, weil ich höre und sehe auch schlecht (E1.3 w, 276).

In anderen Fällen verzichten Schüler bewusst auf einen NTA, da sie ihn für nicht erforderlich halten. So sieht ein Schüler z. B. keine Notwendigkeit einer längeren Bearbeitungszeit:

Na ja, eigentlich ist das bei mir nicht so nötig, dass ich da so eine Verlängerung brauche (A12.2 m, 57).

Folgende Beispiele belegen, dass trotz einer Hörschädigung eine Nachteilsausgleichsregelung nicht per se erforderlich ist. Zwei Schüler erzielen z. B. bei Diktaten gute bis sehr gute Leistungen, so dass diesbezüglich keine Änderungen vorzunehmen sind:

Was merkwürdig ist/. Obwohl ich hörbehindert bin, habe ich in fast allen Diktaten und Rechtschreibproben, die ich schreibe, nur gute Noten, also Einsen und Zweien (C7.1 m, 127; vgl. dazu auch B7.1 w, 135).

Der Einsatz technischer Hilfen bei Hörverstehensaufgaben (vgl. z. B. B8.2 m, 124) und auch die Beschaffenheit von Hörverstehenstexten sind in einigen Fällen ausschlaggebend dafür, ob ein NTA erforderlich ist oder nicht. So erklärt ein Schüler, gut von CD verstehen zu können, wenn den Texten kein Gesang o. Ä. beigelegt ist:

Ich verstehe die CD dann schon gut. Außer wenn die dann singen, da verstehe ich sie nicht so gut, (...) aber sonst verstehe ich es schon gut (A9.1 m, 42).

Somit zeigt sich, dass die Inanspruchnahme und Realisierung eines NTA auch auf Schülerseite von unterschiedlichen Parametern beeinflusst wird und individuell entschieden bzw. begleitet werden muss, was u. a. Rolle des MSD ist.

Rolle des MSD bei NTA

Laut den Empfehlungen zur Beantragung eines Nachteilsausgleichs bei Schülern mit einer Sinnesschädigung ist der zuständige MSD einzubeziehen (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2009). So schildern einige Schüler die Beteiligung bzw. Initiative des MSD an der Beantragung und Umsetzung eines NTA. Erwähnen die Schüler dies, dann zumeist positiv, d. h. die Unterstützung wird gerne angenommen und wertgeschätzt. Dazu folgendes Beispiel:

Da war ein MSD-Lehrer da und die hat sich für mich eingesetzt und gesagt, dass ich das nicht machen muss. Wenn ich möchte, kann ich es machen, aber in Schulaufgaben muss ich es nicht machen, da wird es dann nicht bewertet. [...] (E8.2 w, 120).

Die Einbindung des MSD ist vor allem dann indiziert, wenn grundlegende Kenntnisse über die Möglichkeiten eines NTA fehlen:

Wir haben es nur ein Jahr oder so, beantragt gehabt. Also, wir wussten davor gar nicht, dass es das gibt. Und dann haben wir es erfahren und dann haben wir den MSD-Lehrer da, also, der hat das alles beantragt (B15.3 w, 90).

Andere Schüler geben an, Überlegungen zum NTA selbst gegenüber dem Lehrer zu thematisieren (vgl. z. B. A11.2 m, 67) oder auch mit Hilfe der Eltern anzustoßen (vgl. z. B. C11.2 m, 61), meistens jedoch in Kooperation mit dem MSD:

Meine Mutter hat den MSD, die Frau Dings, angerufen und die ist dann mal zu uns gekommen, hat uns besucht und hat das dann vorgeschlagen (A11.2 m, 72).

Eine kontinuierliche Begleitung über die Spanne der Schulzeit scheint in folgendem Fall möglich zu sein, da von einer Beantragung des NTA in der Grundschulstufe berichtet wird und die Teilnehmerin inzwischen die 9. Jahrgangsstufe besucht:

Ja, ja! Sie hat uns da geholfen, dass wir/. Also, ich habe das [den Nachteilsausgleich] ja in der Grundschule schon beantragt und seitdem hilft sie uns, dass das auch richtig an die Lehrer weitergegeben wird (A15.3 w, 77).

Und um bei den Lehrkräften die erforderliche Akzeptanz eines genehmigten NTA zu erreichen, zieht diese Schülerin bewusst den MSD als fachspezifischen Beratungsdienst hinzu:

Und, ich habe das eben beantragt, dass ich das bekommen MUSS! Deswegen habe ich darum gebeten, dass sie [die MSD-Betreuerin] es nochmal den Lehrern klar macht, denn es war einigen Lehrern nicht klar und sie haben es erst auch nicht akzeptiert (A15.3 w, 88).

Soll-Zustand

Während die Darstellung des Ist-Zustandes nach den beteiligten Personen untergliedert ist, richten sich die dazu geäußerten Wünsche insgesamt an den MSD, weshalb eine Untergliederung hier ausbleibt.

Teilnehmer der Gruppe 13 formulieren den Wunsch der grundlegenden Gewährung eines NTA (vgl. Gruppe 13, Abs. 326, 331, 335), ebenso wie ein Teilnehmer der Gruppe 1, der dies als „Ausgleichung“ bezeichnet (D1.3 m. 599). Weitere Nennungen zu einer allgemeinen NTA-Gewährung erfolgen nicht, da diese häufig spezifiziert formuliert sind und somit den jeweiligen Bereichen (z. B. Zeitverlängerung oder NTA bei Hörverständnisleistungen) zugeordnet sind.

Teilnehmer der Gruppe 12 diskutieren dahingehend, dass sie sich im Hinblick auf Regelungen zum Nachteilsausgleich ein umfangreicheres Wissen zu den bestehenden Möglichkeiten eines NTA wünschen. So geht ein Teilnehmer zwar davon aus, dass die Vorschläge des MSD zum NTA passend sind, er selbst nutzt auch einen NTA im Fremdsprachenunterricht (vgl. B12.2 m, 63), dennoch räumt er ein: „Ich habe keine Ahnung, was noch alles gemacht werden KÖNNTE“ (B12.2 m, 77). Dieser Tatsache pflichtet ein weiterer Diskussionsteilnehmer bei und bekundet sein Interesse: „Na ja, also mich würde es schon einmal interes-

sieren“ (C12.2 w, 81). Ein dritter Teilnehmer der gleichen Diskussionsgruppe berichtet ebenfalls von geringen Kenntnissen, z. B. hinsichtlich der Möglichkeit auf Zeitverlängerung:

Na ja, indirekt haben wir da schon einmal darüber gesprochen, aber das mit diesen zehn Prozent Zeitverlängerung wusste ich noch nicht (D12.2 m, 83).

Hinsichtlich des Umgangs der Mitschüler mit einem NTA ist es den im Folgenden zitierten Teilnehmerinnen ein deutliches Anliegen, dass die Mitschüler bzgl. des NTA durch den MSD aufgeklärt werden:

Mit den Mitschülern auch mal reden, damit sie verstehen, warum und weshalb sie [die hörgeschädigten Schüler] länger schreiben dürfen (C5.2 w, 324).

So soll die Situation des hörgeschädigten Schülers durchaus mit gewissem Nachdruck klar gestellt werden:

Ich würde eher die Mitschüler aufklären und ihnen halt vermitteln, dass die Person, die ein Hörgerät hat, diese Rechte oder diese Ausgleiche hat und das ist einfach so, da werden sie nichts daran ändern können. [...] (C15.3 w, 316).

In Ansätzen tangiert dies auch den Wunsch nach einer generellen Aufklärung der Mitschüler zur Situation eines hörgeschädigten Schülers und damit einem Verständnisgewinn, was im Rahmen der sozialen Integration behandelt wird (vgl. 5.3.1.1).

Anknüpfend an den zuletzt angeführten Beitrag im Ist-Zustand, der die Rolle des MSD bei der Fürsprache für einen NTA gegenüber den Lehrkräften betrifft, ist es dieser Schülerin ein dringendes Anliegen, dass sie weiterhin auf diese Unterstützung des MSD zählen kann, um Akzeptanz bei Lehrern und Mitschülern zu erwirken:

[...] Und da ist mir dann schon wichtig, dass dann auch wirklich jedes Jahr, am Anfang des Schuljahres, jemand vom MSD kommt und mich da unterstützt. Und mit mir nochmal zu den Lehrern geht und zur Klasse geht (A15.3 w, 122).

Kernaussagen

Abbildung 42 fasst die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Umgang mit einem Nachteilsausgleich' zusammen.

Ist-Zustand
<p>Umgang der Lehrer mit NTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - zuverlässige Umsetzung eines NTA - teilweise Unsicherheiten in der Umsetzung - mangelndes Verständnis für Situation des hörgeschädigten Schülers - Anlegen von Vergleichsmaßstäben mit anderen hörgeschädigten Schülern - Orientierung an anderen NTA-Regelungen - unsachgemäßes Verständnis von NTA (Bsp. Ungerechtigkeitsdenken) - Ablehnung von NTA <p>Umgang der Mitschüler mit NTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - fehlende Akzeptanz bzw. Anzweifeln der Notwendigkeit eines NTA - wiederholtes Erklären-Müssen seitens des hörgeschädigten Schülers - Unverständnis auch bei „besten“ Freunden - Suggestieren unsachgemäßer Folgen (Bsp. Abitur-Prüfung) <p>Umgang des Schülers mit NTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - bewusstes Einfordern bei Lehrern und Schulleitung - begründete Inanspruchnahme, da Mehraufwand - wiederholtes Erklären der Situation - Verheimlichen des NTA gegenüber Mitschülern - Verzicht auf NTA, um Sonderrolle zu vermeiden - Verzicht auf NTA, da nicht erforderlich <p>Rolle des MSD bei NTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initiierung, d. h. Hinweise auf NTA und Beantragung - Kooperationspartner für Schüler und Eltern - frühzeitige und kontinuierliche Begleitung bzgl. NTA - fachspezifische Aufklärung der Lehrkräfte hinsichtlich Akzeptanz und Umsetzung eines NTA
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Initiative zur Gewährung eines NTA - Information des hörgeschädigten Schülers zu Möglichkeiten eines NTA - nachdrückliche Aufklärung der Mitschüler bzgl. eines NTA - weiterhin Unterstützung bei gemeinsamer Aufklärungsarbeit (MSD und hörgeschädigter Schüler)

Abbildung 42: Kernaussagen zu 'Umgang mit einem Nachteilsausgleich'

Diskussion

Wie aus den Schilderungen ersichtlich wird, liegen verschiedene Umstände vor, die die Realisierung eines NTA mitunter erschweren. Es wird deutlich, dass die Umsetzung eines NTA nicht allein an der zuständigen Lehrkraft liegt, sondern auch an den Einstellungen und Verhaltensweisen der Mitschüler und des betroffenen Schülers. Der MSD nimmt diesbezüglich verschiedene Rollen ein: Initiator, Kooperationspartner, Berater zu Akzeptanz und Umsetzung eines NTA.

Natürlich ist in erster Linie die Lehrkraft zu beraten, was die inhaltliche und organisatorische Umsetzung eines NTA anbelangt. Dabei ist der Grundsatz einer individuellen NTA-Regelung hervorzuheben, was Vergleichsmaßstäbe mit anderen hörgeschädigten Schülern, anderen Arten von NTA oder Argumente von Chancenungleichheit (vgl. Ist-Zustand) ausschließt.

Sicherlich kann die Umsetzung eines NTA aufgrund schulorganisatorischer Rahmenbedingungen zunächst erschwert sein, dennoch können Maßnahmen getroffen werden, um dem entgegenzuwirken: Hier ist es Aufgabe des MSD diese aufzuzeigen und nicht zuletzt dadurch eine grundlegende Akzeptanz eines NTA bei den Lehrkräften zu erzielen.

Vorteilsnahme o.Ä. liegt den meisten hörgeschädigten Schülern im integrativen/inklusiven Setting eindeutig fern (vgl. BLOCHUS 2009b). Deshalb kann es irritierend sein, wenn Mitschüler und Freunde Selbiges unterstellen, da sie einen NTA nicht nachvollziehen können. Der Wunsch nach einer nachdrücklichen Aufklärung der Mitschüler durch den MSD überrascht daher nicht. Idealerweise geht dies mit einer Sensibilisierung der Mitschüler für die Situation des hörgeschädigten Schülers einher (vgl. 5.3.1.1). Somit könnte der hörgeschädigte Schüler ggf. auch von der als unangenehm beschriebenen Pflicht des wiederholten Erklären-Müssens entbunden werden.

Der Umgang der hörgeschädigten Schüler mit einem NTA zeigt im Wesentlichen zwei Tendenzen auf: Entweder treten die Schüler selbstbewusst auf und fordern den ihnen zustehenden NTA aktiv ein, da sie die Notwendigkeit und den Nutzen darin erkennen. Oder die Schüler verhalten sich defensiv, indem sie z. B. den NTA gegenüber den Mitschülern nicht thematisieren oder ganz darauf verzichten.

Wenn ein Schüler einen NTA als nicht erforderlich ansieht, da er den Anforderungen uneingeschränkt nachkommen kann, ist dies nachvollziehbar. Nicht jedoch, wenn er aus Angst vor Stigmatisierung oder Ausgrenzung darauf verzichtet. Liegt eine solche Vermutung nahe, ist dies dringend in einem Gespräch mit dem Schüler zu klären. Zudem sind die verschiedenen Möglichkeiten eines NTA aufzuzeigen, da sie den Schülern mitunter nicht bekannt sind (vgl. Ist-Zustand) und dies als ein Wunsch an den MSD gerichtet wird (vgl. Soll-Zustand).

Wie eingangs erwähnt, ist es Aufgabe des MSD, Regelungen zum NTA aufzuzeigen, anzustoßen und deren Umsetzung zu begleiten. Je nach Bedarf ist zwischen den Beteiligten zu vermitteln, was zunehmend unter Einbeziehung der betroffenen Schüler erfolgen sollte (vgl. Soll-Zustand).

Folgerungen

➤ **NTA als Maßnahme zur Chancengleichheit begreifen**

Der Umgang mit Regelungen zum NTA von Seiten der Lehrer, Mitschüler und auch der Betroffenen zeigt, dass diese in vielen Fällen noch nicht als Maßnahmen zur Chancengleichheit begriffen, sondern teilweise in Frage gestellt werden. Trotz allgemeiner Inklusionsbestrebungen wird dies weiterhin im Einzelfall durch den MSD geklärt und veranschaulicht

werden müssen, damit ein NTA gewinnbringend genutzt werden kann. Dies gilt v. a. für die Situation hörgeschädigter Schüler, die nach wie vor überwiegend einzelintegriert sind.

➤ **Unterstützung der Akzeptanz durch Kooperationsbereitschaft des MSD**

Zwar basiert ein NTA auf rechtlichen Grundlagen, dennoch sollte zur Unterstützung der Akzeptanz eines NTA der MSD seine Kooperationsbereitschaft für alle Beteiligten signalisieren. Diese sind idealerweise bei der Sondierung und Beantragung eines NTA einzubeziehen, um bereits im Vorfeld eine Übereinstimmung hinsichtlich Notwendigkeit, Nutzen und Machbarkeit zu erzielen. Die zur Umsetzung eines NTA meist zusätzlich erforderlichen Ressourcen sind von Schul- und MSD-Seite zu unterstützen, nur so kann eine adäquate Umsetzung überhaupt erzielt werden. Die Rolle des MSD als Ansprechpartner und Koordinator für NTA sollte prozessbegleitend beibehalten werden.

5.2.5 Lehrer und Schulleitung

Neben den äußeren und inneren Organisationsmaßnahmen, die in den vorausgehenden Kapiteln dargelegt wurden, spielt die Person des Lehrers eine entscheidende Rolle in dem Bestreben um schulische Integration. Seine Haltung zu dem Thema Hörschädigung und sein Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler beeinflussen im Wesentlichen die Ausprägung des Gelingens und des Wohlbefindens des integriert beschulten Schülers (vgl. LINDNER 2007; LÖNNE 2009). Anhand des Datenmaterials lässt sich dies auch auf die Unterstützung durch die Schulleitung ausweiten. Die entsprechenden Aspekte dazu werden in den folgenden Unterkapiteln ausgeführt und anhand der Schüleraussagen veranschaulicht.

5.2.5.1 Information und Aufklärung der Lehrer bzgl. Hörschädigung

Inwieweit sind die Lehrkräfte über die Hörschädigung des Schülers in Kenntnis gesetzt und in welcher Form wurden sie darüber informiert? Antwort auf diese Fragen wird hauptsächlich im Ist-Zustand gegeben. Dass die Information der Lehrkräfte durch den MSD ein deutliches Anliegen der Schüler ist, geht aus dem Soll-Zustand hervor.

Ist-Zustand

Wissen um die Hörschädigung

Das Wissen der Lehrer um die Hörschädigung erwähnen die Teilnehmer einerseits positiv, indem sie davon berichten, dass ihre Lehrer darüber in Kenntnis gesetzt sind. Andererseits schildern Teilnehmer auch das Gegenteil, dass Lehrkräfte nicht wissen, dass der Schüler hörgeschädigt ist. Interessant ist dabei, dass sich letzteres überwiegend auf Fach- bzw. Vertretungslehrer bezieht, was es im Anschluss näher zu beleuchten gilt.

Im Fall eines CI-versorgten Teilnehmers wissen fast alle Lehrer Bescheid und fragen umgehend nach, was zu tun ist:

Eigentlich ist es gar kein Problem, weil es wissen fast alle Lehrer, dass ich sowas [ein CI] habe. Da sagen sie gleich: 'Was muss ich da jetzt machen?' (A9.1 m, 105).

Ähnliches gilt in einem weiteren Fall, wo auch neu zugeteilte Lehrer mit der Situation vertraut sind, da sie schon längere Zeit an dieser Schule unterrichten und deshalb den hörgeschädigten Schüler kennen (vgl. B7.1 w, 152).

In anderen Beispielen haben Lehrkräfte die Schüler mit Hörschädigung schon in einer vorhergehenden Jahrgangsstufe unterrichtet, so dass ihnen bei erneuter Zuteilung der Klasse die Situation des hörgeschädigten Schülers bereits bekannt ist (vgl. z.B. C16.1 w, 211; D15.3 m, 146). Gleiches gilt für den Fall, dass eine Lehrkraft generell Vorerfahrungen mit der Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers hat:

Zum Glück hatte meine Lehrerin schon mal so einen, der auch hörgeschädigt war, und die/. (D10.1 m, 52).

Ein Schüler sieht die Kenntnis der Lehrer von seiner Hörschädigung darin begründet, dass dies aufgrund der Aktenlage bekannt ist und die Lehrer dazu verpflichtet sind, die Schülerakten zu lesen (vgl. B8.2 m, 208 ff.).

Im Gegensatz zu den dargestellten Aussagen einer positiven Informiertheit liegen auch Beispiele einer mangelnden Informiertheit vor (vgl. z.B. D6.3 w, 49). So erklärt eine Schülerin beispielsweise:

Und die Lehrer wissen es auch gar nicht alle. Vor vier oder fünf Wochen ist das meinem PCB-Lehrer zum ersten Mal aufgegangen, dass ich ein Hörgerät trage. Und ich möchte gar nicht wissen, wie viele Lehrer das NICHT wissen, dass ich ein Hörgerät trage (B6.3 w, 47).

Allerdings ist hier ein gewisser Widerspruch zu verzeichnen, da die Schülerin wenig später ergänzt:

Bei mir ist es so, ich habe dieses Jahr nur vier oder fünf verschiedene Lehrer und die wissen schon Bescheid" (B6.3 w, 62).

Eine mangelnde Informiertheit zeichnet sich überwiegend bei Fachlehrkräften und in Vertretungssituationen ab. Dass die fehlende Kenntnis nicht zwangsläufig ein Problem darstellt, belegt folgendes Beispiel:

Ja, eigentlich ist es so: Die Lehrer wissen das dann nicht, aber das ist auch nicht schlimm. Wir dürfen in Vertretung machen, was wir wollen, das ist immer so (A3.2 w, 95).

In dieser Situation werden allerdings auch keine fortführenden Lerninhalte vermittelt. Anders, wenn in Vertretungsstunden Unterrichtsinhalte vermittelt werden und der Schüler aufgrund mangelnder Berücksichtigung grundlegender didaktischer Maßnahmen (z. B. eine adäquate Lehrersprache) nicht folgen kann:

[...] und die meisten [alten Lehrer] hatte ich schon in Vertretungsstunden und mit denen habe ich totale Schwierigkeiten, die zu verstehen. (...) Also, ich kann mit denen keinen Unterricht machen. Und in dieser Dreiviertelstunde [Vertretungsstunde] konnte ich auch kaum was mitmachen, weil entweder reden sie zu leise oder sie reden zur Tafel, //keine Ahnung//, ich verstehe die einfach schlecht (D14.2 w, 44).²⁶

Obwohl ein Schüler von einer schlechteren Beurteilung im Sportunterricht aufgrund der Unkenntnis des Lehrers berichtet (vgl. 5.2.3.6), scheint bei ihm dennoch eine Akzeptanz dieses Sachverhalts vorzuliegen. Auf die Nachfrage, ob es nicht wichtig wäre, dass der Lehrer über entsprechende Informationen verfüge, entgegnet der Schüler: „Nein, der kennt mich ja gar nicht. Das war ein Aushilfslehrer“ (D13.2 m, 156).

Ebenso ist für eine andere Teilnehmerin der Zustand, dass nicht alle Lehrkräfte umfassend informiert sind, soweit in Ordnung. Sie befürchtet ansonsten, dass bei Lehrkräften, die nur partiell eingesetzt sind und die Schülerin nicht so gut kennen, Unsicherheit oder eine übertriebene Rücksichtnahme entstehen könnte:

Ich finde, an der Schule wo ich jetzt bin, da ist es manchmal schon gut, dass manche Lehrer es NICHT wissen, oder eben nicht so richtig tief wissen. Weil die dann immer sagen: 'Oh, je, müssen wir jetzt aufpassen? Oh, je!' Und bei denen, die man dann im Unterricht, also so richtig fest hat, da ist es dann eigentlich wichtiger, dass die das wissen und darüber informiert sind (A6.3 w, 60).

Maßnahmen der Lehrerinformation

Die Teilnehmer berichten von 'reinen' Informationsgesprächen mit einzelnen oder mehreren Lehrern zur Aufklärung über die Hörschädigung (vgl. z. B. E3.2 m, 96). Einige berichten präziser von Inhalten, die ihrer Meinung nach den Lehrern vermittelt werden. In folgendem Beispiel sind dies Informationen über das Hörvermögen, einen geeigneten Sitzplatz, Maßnahmen, die es zu berücksichtigen gilt, Regelungen zum Nachteilsausgleich und „Rücksichtnahme“ auf die Schülerin:

Ich weiß halt, dass die Frau meinen Lehrern gezeigt hat, wie ich höre, wo ich sitzen muss, was sie beachten müssen, wie sie benoten dürfen und, dass die Lehrer auf mich Rücksicht nehmen müssen (D14.2 w, 21).

Eine Auseinandersetzung mit der Hörschädigung, z. B. in Form von Simulationen, beschreiben auch andere Teilnehmer (vgl. z. B. C4.2 m, 52; D14.2 w, 15).

Dass der MSD diese Informationsarbeit teilweise für ein gesamtes Lehrerkollegium durchführt, z. B. in Form von Fortbildungen am Nachmittag, geht aus folgenden Beispielen hervor:

Aber er hat auch schon eine Fortbildung für die Lehrer gemacht, also für alle. Er hat sie eingeteilt, in zwei Einheiten und hat dann eine Fortbildung gegeben, mit der FM-Anlage und wie die funktioniert (C9.1 m, 59).

²⁶ Aufgrund der inhaltlichen Art der Problematik ist dieses Beispiel auch bei „Verstehensprobleme mit Lehrern“ (vgl. 5.2.3.1) angeführt.

Bei mir waren an dem Gespräch eigentlich alle Lehrer beteiligt. Das war am Nachmittag und da waren alle beteiligt. [...] //Bei mir waren insgesamt alle Lehrer von der Schule da//, weil doch oft gewechselt wird und von demher [daher] waren alle dabei (A6.3 w, 140 und 142).

Geradezu ideal erscheint die Vorgehensweise in folgendem Fall. Hier wurden bei der Aufklärungsarbeit des MSD alle am Schulgeschehen Beteiligten, einschließlich der Schulleitung, berücksichtigt (vgl. dazu auch A5.2 m, 53):

Bei mir ist er in der 5. [Klasse] zu meinen Lehrern hingegangen, die ich alle hatte. Da war auch der Schulleiter dabei und der Konrektor. Und dann hat der die eingewiesen. Und dann hat er sie halt irgendwie informiert, dass ich das habe. Und dieses Jahr da war er einmal da, da hat er uns besucht in der Klasse (B3.2 w, 121).

Des Weiteren wird das Beispiel einer 'präventiven Information' angeführt, d. h. die Lehrkräfte der weiterführenden Schule wurden noch vor dem Übertritt der Schülerin über deren Hörschädigung unterrichtet. Dies wurde vom MSD-Betreuer in Form eines Runden Tisches organisiert, an dem zusätzlich die bisherige Lehrerin der Grundschule, die hörgeschädigte Schülerin und deren Eltern teilnahmen:

//Ach ja, da wollte ich noch was dazu sagen. In der 5. [Klasse], bevor ich in die Realschule gegangen bin, habe ich noch einen anderen MSD-Betreuer gehabt und der hat sich dann mit meiner Grundschullehrerin und den ganzen Lehrern, die ich dann hatte in der 5. Klasse und meinen Eltern und mir in einen Raum gesetzt und hat es denen erklärt, was ich habe und auf was sie achten müssen. [...] (C1.3 w, 284).

Einige Teilnehmer heben den Nutzen dieser Informations- und Beratungstätigkeit des MSD heraus, weil dadurch bei den Lehrkräften zumindest von einem grundlegenden Verständnis bzgl. der Hörschädigung ausgegangen werden kann:

Bei mir war das in der Grundschule. Das haben sie immer mit den Lehrern geredet, weil die da eigentlich überhaupt keine Ahnung hatten, worum es da geht. Das war dann auch irgendwann besser, weil die Lehrer sich mehr auf mich konzentriert haben. [...] (E8.2 w, 43).

Insbesondere in der Situation mit Vertretungslehrern sieht die folgende Teilnehmerin die Vorzüge:

Bei mir hat es auch der MSD-Lehrer gemacht. Er hat es sogar mehrmals gemacht, was ich sehr toll fand. Er hat es meiner Klasse gesagt, dann noch den zwei Hauptlehrern und dann hat er nochmal alle Lehrer von der Realschule eingewiesen. Und wenn ich jetzt Vertretung habe, was ja oft einmal vorkommt, dann wissen die eigentlich sofort Bescheid und ich muss nicht nochmal von vorne anfangen und alles erklären. Das finde ich wirklich sehr schön (G3.2 w, 89).

Eigeninitiative des hörgeschädigten Schülers

Wie teilweise bereits angeklungen, zeigen verschiedene Schüler Eigeninitiative, wenn es darum geht, die Lehrer über ihre Hörschädigung zu informieren (vgl. z. B. C1.3 w, 286; A4.2 m, 83; C7.1 m, 143 ff.). Auf die Nachfrage, ob sie selbst die neuen Lehrer informieren wird, gibt eine Teilnehmerin an:

Ich weiß es jetzt noch nicht. Aber ich glaube nicht, dass das schwierig wird (H3.2 w, 150).

Ein anderer Schüler kennt sich seiner Meinung nach gut aus, d. h.: „Da könnte ich es auch selbst erklären“ (C9.1 m, 302).

Eine anfangs eigenständige Information der Lehrer plus eine Unterstützung durch den MSD bei Bedarf ist bei folgendem Schüler die übliche Vorgehensweise:

Wenn ich einen neuen Lehrer habe, dann sage ich das dem vorher, aber (...) wenn dann immer noch nichts passiert ist, dann soll das der MSD machen (C8.2 m, 207).

Weitere Teilnehmer dieser Gruppe sehen dies genauso (vgl. A8.2 m, 205; F8.2 w, 206).

Eine Schülerin der Altersgruppe 1 hat ebenfalls kein Problem auf neue Lehrer zuzugehen und würde eine Lehrerberatung seitens des MSD 'kaum' in Anspruch nehmen. Dazu erklärt sie:

[...] Ab und zu, wenn z. B. ein neuer Lehrer da ist, dann sagt man dem das halt einfach mal kurz und das geht dann eigentlich schon (C16.1 w, 153).

Im Fall der Teilnehmerin, die von einer präventiven Lehrerinformation durch den MSD vor dem Schulwechsel berichtet hat, kann weiterhin festgestellt werden, dass sie diese Aufgabe inzwischen überwiegend selbst übernimmt:

[...] Wenn ich neue Lehrer dazu bekomme, dann erkläre ich ihnen das selbstverständlich, was ich bin und was ich habe. [...] Ja, das mache ich selber (C1.3 w, 284 ff.).

Denn, so erklärt diese Schülerin abschließend:

Ja, es ist schon wichtig, dass die Leute aufgeklärt werden. Darum mach ich das (C1.3w, 290).

Die Notwendigkeit der Aufklärung der Lehrkräfte kommt bei den Ausführungen zum Soll-Zustand ebenso zum Tragen.

Soll-Zustand

Lehrer bzgl. Hörschädigung informieren

Dass die Lehrer bzgl. der Hörschädigung aufgeklärt werden sollen, ist ein großes Anliegen, welches die Teilnehmer in erster Linie an den MSD richten. An dieser Stelle kann zunächst eine Gesamteinschätzung betrachtet werden, inwieweit die Schüler das MSD-Angebot der Lehrerberatung in Anspruch nehmen würden (vgl. Tabelle 23). Sie ergibt sich aus der Bewertung der Aussage: „Wenn ich neue Lehrer habe, soll der MSD kommen.“ (vgl. Baustein 2, Tabelle 10).

Inanspruchnahme der MSD-Lehrerberatung						
Zutreffen:	gar nicht	kaum	teils, teils	überwiegend	voll	k. A.
Angaben in % (n = 68) ²⁷	0	12	22	46	21	0

Tabelle 23: Bewertung der Inanspruchnahme der Lehrerberatung durch den MSD

Die Bereitschaft zur Inanspruchnahme einer Lehrerberatung durch den MSD ist mit insgesamt 67 % deutlich ausgeprägt, d. h. 21 % würden dies voll und 46 % überwiegend in Anspruch nehmen. Weitere 22 % würden dies zum Teil in Anspruch nehmen, zum Teil nicht. Eher keinen Gebrauch davon zu machen geben 12 % an.

Inhaltliche Angaben dazu liefern folgende Beiträge aus den Gruppendiskussionen:

Lehrer sollen vom MSD über die Hörbehinderung aufgeklärt werden (C14.2 w, 309).

Diese und viele weitere, inhaltlich gleiche Aussagen bestätigen den Wunsch, dass der MSD dieser Aufgabe nachkommen soll. Dies tritt nahezu in allen Gruppen und damit in allen Altersstufen auf (vgl. z. B. A2.1 w, 464; B6.3 w, 320; D10.1 w, 289; A12.2 m, 348; B13.2 m, 327; u. v. m.). Dabei kann es sich sowohl um eine Erstinformation handeln, z. B.: „Zuerst mit unwissenden Lehrern reden, die das hörgeschädigte Kind unterrichten“ (C13.2 m, 358) als auch um eine wiederholte Information der Lehrer zum neuen Schuljahr:

[...] Meine Wünsche wären eigentlich, weil wir werden wieder neu zusammen gewürfelt aus den Klassen, dass vielleicht nochmal eine neue Einweisung der Lehrer stattfindet. Weil wir bekommen dann auch neue Lehrer.[...] (G3.2 w, 152).

In diesem Zusammenhang stellt eine Teilnehmerin die Notwendigkeit eines persönlichen Gesprächs zwischen MSD und Lehrkräften heraus, statt einer bisher schriftlichen Information über die Postfächer der Lehrer:

Dass die [Lehrer] nochmal gesagt bekommen, dass ich diese einseitige Taubheit habe und dass ich dadurch auch etwas eingeschränkter bin. Weil, (...) die haben bisher immer nur so einen Zettel hineingelegt bekommen und vielleicht sollten sie es auch mal gesagt bekommen, durch eine Person. (...) Oder vielleicht auch nochmal quasi herausfinden, wie sich der Schüler da in der Situation fühlt oder wie es ihm ergeht im Unterricht. [...] (C14.2 w, 115).

Gleichzeitig spricht die Schülerin an, dass die Lehrkräfte die Situation des hörgeschädigten Schülers nachvollziehen können sollen. Ein Anliegen, das im Weiteren noch häufiger genannt wird.

Im Gegensatz dazu kann sich eine andere, jüngere Teilnehmerin vorstellen, ein Informationsschreiben vom MSD für die Lehrer zu bekommen, damit u. a. mehr Zeit für ein Gespräch mit ihr bleibt (vgl. B16.1 w, 193).

²⁷ In einer Gruppe (Gruppe 1) kam diese Frage nicht zum Tragen, daher ist n = 68.

Einigen Teilnehmern ist es wichtig, dass die Fremdsprachenlehrer aufgeklärt werden (vgl. z.B. B14.2 w, 92; C9.1 m, 391), da insbesondere in den Fremdsprachenfächern Probleme aufgrund der Hörschädigung auftreten können (vgl. 5.2.4.4) Exemplarisch dazu folgendes Zitat:

Mir wäre es nur wichtig, dass die Sprachlehrer sich darüber informieren oder halt von diesem MSD-Lehrer irgendwas erklärt bekommen, wie sie damit umgehen sollen. Sonst so (...), eigentlich nichts (C15.3 w, 104).

Ein Teilnehmer sieht die Annahme des Unterstützungsangebots in Abhängigkeit vom Lehrer:

Es kommt darauf an, welche Lehrer. Ich weiß schon, wer das nicht so ganz kapiert, und andere verstehen es ganz gut. (...) Also, es ist lehrerabhängig (D15.3 m, 260).

Ein anderer Teilnehmer möchte nicht, dass der MSD zur Information der Lehrkraft kommt, weil er seine derzeitige Lehrerin aufgrund ihres lauten Verhaltens als „ultra peinlich“ erlebt. Er erklärt weiter, dass der MSD besser bei einer „netten Lehrkraft“ kommen könnte (vgl. A16.1 m, 195 ff.).

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Lehrerinformation äußern einige Teilnehmer, dass auch weitere Schulbeteiligte oder „einfach alle“ (B2.1 m, 361) informiert werden sollen, was sich der genannte Teilnehmer sogar in Form einer Schulhausdurchsage vorstellen kann (vgl. B2.1 m, 465). Das Anliegen, dass Lehrer und Schulleitung informiert werden sollen, teilen einige Teilnehmer (vgl. z.B. B6.3 w, 205; C12.2 w, 173; B12.2 m, 377). Bei anderen kommt gleichzeitig der Wunsch nach Information der Mitschüler hinzu, worauf in 5.3.1.1 eingegangen wird.

Im folgenden Beispiel soll die Information der Lehrer und Schulverantwortlichen durch den MSD erfolgen. Anschließend kann von deren Seite die Information an die Schüler der Schule weitergeben werden:

Dass der MSD dann in die Schule kommt und die Schule informiert, auch die Direktorin und die Lehrer. Dass sie [die Lehrer] das dann an die Kinder weitergeben, dass die dann wissen: 'Aha, der und der ist hörgeschädigt und den sollten wir jetzt nicht auslachen' (C2.1 m, 342).

Gründe für eine Aufklärung durch den MSD

Die wesentlichen Gründe, weshalb die Information der Lehrer durch den MSD übernommen werden soll, sehen die Schüler darin, dass diese Aufgabe von einer legitimierten Person mit Fachexpertise durchgeführt wird. Das bedeutet zum einen, dass „genauer“, also fachlich fundiert, die Sachlage der Hörschädigung und der damit verbundenen Auswirkungen erklärt werden kann, als dies dem Schüler möglich ist. Dazu folgende Beiträge:

Die MSD, die kann das dann auch genauer erklären. Die kann dann z.B. beschreiben, warum und wie viel Grad die Schwerhörigkeit ist und dann versteht das der Lehrer vielleicht auch (D11.2 m, 154).

Ja, ich finde es auch besser, weil selber weiß nicht /. Also man weiß schon einen TEIL über das Gerät, aber wenn man sagt: 'Ich bin schwerhörig, könnten Sie das Gerät benutzen?'/ Der MSD-Lehrer kennt sich damit einfach besser aus. Er weiß, wie man das vorstellen muss. Ich glaube schon, dass es besser ist, wenn das diese Person macht (H3.2 w, 177).

Zum anderen verfügt der MSD über entsprechende Materialien, mittels derer den Lehrkräften veranschaulicht werden kann, welche Auswirkungen die individuelle Hörschädigung z. B. auf das Sprachverstehen des Schülers hat.

Des Weiteren wird dem MSD-Betreuer Respekt und Aufmerksamkeit entgegen gebracht, wenn er als externe Person zur Beratung kommt:

Das finde ich auch so besser, sonst quatschen die anderen immer rein. Der MSD-Lehrer kann das auch besser erklären (E3.2 m, 178).

Ein Sachverhalt, der aus Sicht mehrerer Teilnehmer ebenso bei der Information der Mitschüler und der Umsetzung eines Nachteilsausgleichs eine entscheidende Rolle spielt (vgl. 5.2.4.5 und 5.3.1.1).

Je nach Klassensituation kann die Übernahme der Informationsarbeit durch den MSD eine Entlastung für den hörgeschädigten Schüler darstellen, z. B. wenn Mobbing befürchtet wird:

Mir wäre am liebsten, wenn der MSD kommen würde und das regeln würde, damit ich das einfach nicht selber machen muss. Ich nehme das schon auch hin, wenn ich es machen muss, aber (...) mir wäre es anders lieber. (...) Und wenn ich dann vor muss, ich mag auch nicht, dass meine ganze Klasse das weiß, dass ich taub bin, weil das sonst wieder anfängt mit dem Mobben und so (A14.2 w, 213).

Sensibilisierung der Lehrer für die Situation hörgeschädigter Schüler

Ein Nachvollziehen-Können ihrer Situation ist für die hörgeschädigten Schüler ein besonderes Anliegen und zwar dahingehend, dass „[d]ie Lehrer [...] besser verstehen wie man sich so mit einem Hörgerät fühlt“ (D11.2 m, 260). Daher wünschen sie sich vom MSD Maßnahmen zur Sensibilisierung der Lehrkräfte. Die Schüler sprechen von „Demonstrationstunden für Lehrer“ (E1.3 w, 543) oder „Experimenten“, wie in diesem Beispiel:

Den Lehrern klar machen wie es ist nicht so zu hören wie normale Schüler und es ihnen durch Experimente (Ohr zuhalten) demonstrieren (A11.2 m, 276).

Aus folgendem Beitrag geht besonders eindrücklich hervor, dass sich der Schüler keine bloße, evtl. oberflächliche Informiertheit der Lehrer wünscht, sondern ein echtes und ehrliches Verständnis für seine Situation als hörgeschädigter Schüler. Daher fordert er:

Solange den Lehrern und Mitschülern einpauken, dass der Schüler nicht nur 'einfach' hörgeschädigt ist, bis sie es wirklich verstanden haben (C4.2 m, 337).

Dieses Anliegen erläutert er an anderer Stelle folgendermaßen:

Ich würde das als MSD machen, weil ich das so erniedrigend finde, wenn die Lehrer sagen: 'Ja, der Schüler ist hörgeschädigt, habe ich schon kapiert!' Aber wirklich in mich hineinversetzen können sie sich nicht und sie haben auch nicht wirklich verstanden, was eigentlich mein

Problem ist. Alles was sie verstanden haben ist: 'Der Schüler ist hörgeschädigt'. (...) Und weil sie nicht hörgeschädigt sind und sich auch sonst NIE mit so etwas beschäftigt haben, mussten sie ja auch noch nie, von ihrer Lebenslage her, deswegen haben sie da natürlich keine Ahnung! (...) Und beim MSD, der gibt sich da zwar wirklich Mühe, das zu erreichen, aber manchmal reicht es einfach nicht. Also, bei meinen Mitschülern sowieso /. Aber ich würde erwarten, dass wenigstens die Lehrer, wenn ich ihnen das mal richtig gesagt habe, dass sie das verstehen müssen. Dass sie das auch verstehen und nicht immer runterleiern, 'ja, der ist hörgeschädigt', fertig ist das Thema (C4.2 m, 180).

Kernaussagen

Abbildung 43 gibt die Kernaussagen und die Gesamtbewertung (vgl. Soll-Zustand) der Schülerbeiträge zu 'Information und Aufklärung der Lehrer bzgl. Hörschädigung' wieder.

Ist-Zustand
<p>Wissen um die Hörschädigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - in Einzelfällen wissen alle Lehrer Bescheid, in anderen nicht - Klassenlehrer sind meist informiert - Fach- und Vertretungslehrer sind überwiegend nicht informiert <ul style="list-style-type: none"> → Auswirkungen sind unterschiedlich gravierend → Situation als solche wird akzeptiert - Vorerfahrungen mit hörgeschädigten Schülern sind von Vorteil - Schüler geht von Informationspflicht der Lehrer per Schülerakte aus <p>Maßnahmen der Lehrerinformation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Information der Lehrer, Lehrerkollegien und ggf. der Schulleitung in Form von Beratungsgesprächen oder Fortbildungsveranstaltungen - umfassende Aufklärung zu Auswirkungen einer Hörschädigung und zu schulpraktischen Maßnahmen - präventive Informationsarbeit vor Schulübertritt - Nutzen der Lehrerinformation v. a. bei Einbindung der Fachlehrer <p>Eigeninitiative des Schülers</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigenständige Lehrerinformation wird meist unproblematisch gesehen - Rückgriff auf MSD-Unterstützung genutzt - Notwendigkeit der Lehrerinformation bestärkt eigenständiges Vorgehen
Soll-Zustand
<p>Gesamtbewertung: 67 % zustimmend, 22 % abwägend, 12 % ablehnend bzgl. Inanspruchnahme der MSD-Lehrerberatung</p> <p>Lehrer bzgl. Hörschädigung informieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - erste oder wiederholte Information der Lehrkräfte - persönliches Lehrergespräch statt Informationsschreiben wird unterschiedlich gesehen - Aufklärung der Fremdsprachenlehrer - in Abhängigkeit vom Lehrer teilweise nur bedingtes Informieren gewünscht - Information mehrerer bzw. aller Schulbeteiligter, auch der Schulleitung <p>Gründe für Übernahme der Informationsarbeit durch MSD</p> <ul style="list-style-type: none"> - fachliche Expertise - MSD wird Respekt und Aufmerksamkeit entgegengebracht - Schüler ist von Aufgabe und möglichen Schülerreaktionen entbunden <p>Sensibilisierung der Lehrer für Situation des hörgeschädigten Schülers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verdeutlichung mittels Simulationen - Ziel: echtes und ehrliches Verständnis für Situation des betroffenen Schülers

Abbildung 43: Kernaussagen und Gesamtbewertung zu 'Information und Aufklärung der Lehrer bzgl. Hörschädigung'

Diskussion

Die Teilnehmer schildern verschiedene Beispiele zum unterschiedlichen Informationsgrad der Lehrer über die Hörschädigung: von sehr gut und umfangreich, bis hin zu kaum oder gar nicht. Dabei bestätigt sich, wie schon bei BORN (2009), dass die Fach- und Vertretungslehrer weniger gut informiert sind als die Klassenlehrer, was u. a. am Informationsfluss in den Schulen liegen kann (vgl. z. B. B6.3 w, 47). Je nach Anforderungen des Fachs bzw. der Vertretungsstunde wird dies unterschiedlich von den Schülern bewertet: Einige akzeptieren dies, andere wünschen sich zu der Aufklärung der (Klassen-)Lehrkräfte auch die Information weiterer oder aller Schulbeteiligter. Wichtig ist den Schülern in diesem Zusammenhang die Aufklärung der Fremdsprachenlehrer, da in den sprachlichen Fächern häufig die meisten Probleme bestehen (vgl. 5.2.4.4).

Vorerfahrungen von Lehrern im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern werden positiv gesehen und richten sich u. a. als ein Wunsch an die Schulleitung, dass diese Lehrer der entsprechenden Klasse zugewiesen werden. Hierauf wird unter 5.2.5.3 näher eingegangen.

Die Schüler schildern unterschiedliche Formen und Intensitäten der Lehrerinformation durch den MSD. Einige der Teilnehmer formulieren den erlebten Nutzen der MSD-Informationstätigkeit, der als ein Grund dafür angeführt wird, die MSD-Lehrerberatung in Anspruch zu nehmen. Bemerkenswert erscheint dabei das Beispiel einer präventiven Information durch den MSD vor dem Schulübertritt einer Schülerin (vgl. C1.3 w, 284). Eine Maßnahme, die den neuen Lehrkräften die Möglichkeit bietet, sich auf die Situation zu Schuljahresbeginn einzustellen und somit nicht vor 'vollendete Tatsachen' gestellt zu werden, wie es z. B. von Lehrern in der Untersuchung von STEINER (2008) bemängelt wurde.

Der erwähnte Nutzen liegt zum einen in der Expertise des Fachdienstes, aufgrund derer eine Hörschädigung 'genauer' erklärt und unter Verwendung entsprechender Materialien veranschaulicht werden kann. Ziel ist dabei eine Sensibilisierung der Lehrer, die ein echtes und tiefergehendes Verständnis für die Situation des Schülers bewirken soll, was ein deutliches Anliegen ist (vgl. Soll-Zustand). Zum anderen bietet der Fachdienst Rückhalt und Sicherheit für den betroffenen Schüler, der doch in gewisser Weise in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den Lehrkräften steht und deshalb ggf. nicht selbst agieren möchte (vgl. 5.2.5.2, Diskussion).

Zur Form der Lehrerinformation gibt es unterschiedliche Vorstellungen: Während die einen die Vorzüge eines persönlichen Gesprächs sehen, weil sie die Erfahrung gemacht haben, dass schriftliche Informationen im Schulalltag untergehen können, sehen die anderen darin eine Effizienz, die Raum für eigene Gespräche mit dem MSD eröffnet. Für wieder andere ist es zweckdienlich, möglichst viele Personen zu erreichen, was aufgrund der begrenzten Kapazitäten des MSD auch in dessen Sinne sein könnte.

Obwohl sich einige Schüler eigeninitiativ zeigen, was die Information ihrer Lehrer anbelangt, werden dennoch die Vorzüge der Aufklärungsarbeit durch den MSD gesehen und gewünscht. Mit Bezug auf die Gesamtbewertung sind dies 67 % der Teilnehmer (vgl. Soll-Zustand), darunter auch Teilnehmer, die eigeninitiativ sind. Mögliche Vorzüge und Gründe dafür wurden bereits genannt. Da sich mit Blick auf die Altersgruppen keine Spezifik zwischen Alter und Eigeninitiative abzeichnet, d. h. Schüler aller Altersgruppen diese Aufgabe der Lehrerinformation zum Teil selbst übernehmen, werden es vornehmlich individuelle Persönlichkeitsmerkmale und die Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung (vgl. 5.4.1) sein, die das Ergreifen von Eigeninitiative beeinflussen. Auch sollten Sympathie und Antipathie zwischen Lehrer und Schüler keine Bedeutung haben, wenn es um die Information zu besonderen Bedarfen geht. Dennoch sind es mitunter eben solche Befindlichkeiten, weswegen betroffene Schüler den MSD nicht in Anspruch nehmen (vgl. z. B. A16.1 m, 195 ff.). Hier wird insbesondere die vielbeschriebene Vermittlerrolle des MSD (vgl. 3.2.2) gefordert sein.

Umgekehrt sehen andere, durchaus selbstbewusst auftretende Schüler im MSD eine Instanz, die der Unterstützung ihrer Belange gegenüber Lehrern und Schulleitung dient und somit aktiv von ihnen in Anspruch genommen wird (vgl. z. B. Umsetzung eines NTA). Dies legt wiederum den Schluss nahe, dass es u. a. von der Schülerpersönlichkeit abhängt, inwieweit der MSD zu Rate gezogen oder eigenaktiv gehandelt wird. Damit stellt sich die Frage, inwieweit der MSD hierauf unterstützend Einfluss nehmen kann, vor allem bei den Schülern, die sich diesbezüglich zurückhaltend zeigen. In erster Linie könnte die Vermittlung von Kommunikationsstrategien angeboten werden (vgl. z. B. MENDE-BAUER 2007; RIEN 2007) und ein Austausch mit Schülern hilfreich sein, die sich in einer vergleichbaren schulischen Situation befinden. Diese und andere Möglichkeiten werden v. a. unter dem Aspekt der personalen Integration vertieft (vgl. 5.4.2). Des Weiteren wäre zu überlegen, ob der Schüler in das Lehrer-Informationsgespräch einbezogen wird, um ein eigenverantwortliches Vorgehen schrittweise anzubahnen.

Folgerungen

➤ **Abfragen und Erweitern des Kenntnisstands zur Hörschädigung**

Nachdem nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrkräfte, insbesondere die Fachlehrkräfte, von der Hörschädigung eines Schülers in Kenntnis gesetzt sind bzw. in welchem Umfang, sollte dies vom MSD gezielt abgefragt werden, um in einem nächsten Schritt den Kenntnisstand zu erweitern, sofern erforderlich.

➤ **Möglichkeiten der Informationsweitergabe eruieren**

Um dem Informationsdefizit insbesondere der Fach- und Vertretungslehrer entgegenzuwirken, sollten Möglichkeiten der Informationsweitergabe eruiert werden, generell um möglichst viele Schulbeteiligte zu erreichen. Neben den Vorschlägen von Schülerseite (vgl. Soll-Zustand) werden dies in erster Linie MSD-Fortbildungen für Lehrerkollegien sein, sowie ergänzendes Informationsmaterial (vgl. z.B. JACOBS/SCHNEIDER/WISNET 2004; TRUCKENBRODT/LEONHARDT 2015). Zudem wäre ein gezielter Ansprechpartner aus dem Kollegium denkbar, der sich für die Weitergabe der Belange von Schülern mit einer Einschränkung an das Kollegium verantwortlich zeichnet (z.B. Schulpsychologe, Beratungslehrer, Inklusionsbeauftragter).

➤ **Berücksichtigung der Schüler- und Lehrerpersönlichkeit**

Wie sich zeigt, sind es überwiegend Persönlichkeitsmerkmale, die auf die Lehrerinformation Einfluss nehmen, sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite. Insofern liegt viel am Beratungs- und Verhandlungsgeschick der MSD-Lehrkraft, ggf. zu vermitteln und beide Seiten einzubeziehen, um erforderliche Maßnahmen erwirken zu können. Die Schülerpersönlichkeit sollte v.a. dahingehend Berücksichtigung finden, inwieweit Teile der Lehrerberatung selbst übernommen werden können. Zum einen gilt es dies zu unterstützen, zum anderen wird die Fachexpertise des MSD für bestimmte Anliegen, z.B. Regelungen zum Nachteilsausgleich, stets erforderlich sein.

5.2.5.2 Unterstützung durch Lehrer

Welche Art der Unterstützung erleben die Schüler von Seiten der Lehrkräfte und was wünschen sie sich? Wie im Folgenden ersichtlich, werden zu diesem Punkt Rücksichtnahme und Verständnis, das Ahnden von Beleidigungen, der Umgang mit dem Thema Hörschädigung und die Kooperation des Lehrers mit dem MSD gezählt. Dabei kommen ebenso Aspekte einer mangelnden Rücksichtnahme, u. a. aufgrund eines mangelnden Verständnisses für die Situation des hörgeschädigten Schülers, und eine mangelnde Kooperationsbereitschaft mit dem MSD zur Sprache. Einige Beiträge weisen auf Zuständigkeiten der Schulleitung hin, diese werden anschließend gesondert behandelt (vgl. 5.2.5.3).

Aspekte einer positiven Unterstützung

Rücksichtnahme und Verständnis durch den Lehrer kann sich beispielsweise durch „nett sein“ und „nicht so laut schreien“ ausdrücken (vgl. A16.1 m, 201). Auch in folgendem Beispiel ist es die Zugewandtheit durch den Lehrer, die sich dahingehend positiv auswirkt, dass der Schüler seine Hörschädigung persönlich gegenüber der Lehrkraft benennt:

[...] Und zum ersten Mal haben wir einen Deutschlehrer bekommen, der ist SO nett zu mir, dass ich mich zum ersten Mal getraut habe, das dem Lehrer persönlich zu sagen, dass ich auf einem Ohr nichts höre und (...) ja/. (D13.2 m, 91).

Wie folgende Äußerung zeigt, wird dabei eine rücksichtsvolle Behandlung nicht als Dauerprivileg gesehen, sondern auch als Chance, sich an die üblichen Anforderungen zu gewöhnen:

Die [jetzigen Lehrer] nehmen schon Rücksicht auf mich, aber von Zeit zu Zeit wird das halt immer weniger. Aber ich gewöhne mich da jetzt langsam dran und tue mich dann auch leichter (A14.2 w, 27).

Ein weiterer Aspekt der Unterstützung ist das Ahnden von Beleidigungen, die von Mitschülern gegenüber dem hörgeschädigten Schüler geäußert werden. So schätzt eine Teilnehmerin das frühe Eingreifen ihrer Lehrkraft durch eine „klare Ansage“, welche in der Klasse wieder den 'Normalzustand' hergestellt hat:

Ja. Und zwar wie ich am Anfang meine Hörgeräte hatte, das war so 2008 oder so, da habe ich halt nicht alles verstanden, was die geflüstert haben. Da haben die dann so: 'Ha, ha, der hört nichts, der ist schwerhörig'. Das hat die Lehrerin mitbekommen und da hat sie dann gleich einmal eine klare Ansage gemacht, 'dass das halt ist wie eine Brille, dass halt viele Menschen eine Brille haben und es auch Menschen gibt, die haben Hörgeräte. (...) Zwar nicht so häufig, aber es gibt keinen Grund warum man darüber lachen soll'. (...) Das hat sie einmal gesagt und dann haben sie (...) nicht mehr gelacht, dann waren sie normal (A12.2 m, 134).

Besonders von Teilnehmern der Diskussionsgruppe 9 (Altersgruppe 1) wird erläutert, dass in den meisten Fällen die jeweilige Lehrkraft unmittelbar ihren Beschwerden, z. B. aufgrund möglicher Hänseleien in der Pause, nachgeht (vgl. z. B. D9.1 m, 121). Im Fall eines Teilnehmers dieser Gruppe scheint es 'Schulkonzept' zu sein, generell auf beleidigendes Verhalten umgehend zu reagieren:

Das ist der Vorteil der X-Schule: Die ist eben streng und wenn jemand so einen Spruch ablässt, bekommt der gleich eine Strafe. Da passiert einfach gleich etwas und das ist eben auch ein Vorteil (C9.1 m, 120).

Ein aktiver Umgang mit dem Thema Hörschädigung, z. B. in Form von Aufklärung der Klasse durch den Lehrer, dass „die Lehrerin das aufklärt, wie das so ist“ (D8.2 m, 47) oder auch in Kooperation mit dem MSD, z. B. „[m]ein MSD-Lehrer hat es meiner Lehrerin gesagt und die hat es der ganzen Klasse gesagt“ (D3.2 m, 83), stehen ebenso für einen rücksichts- und verständnisvollen Umgang des Lehrers mit dem hörgeschädigten Schüler.

Die Kooperationsbereitschaft des Lehrers mit dem MSD kann sich auch dahingehend unterstützend auswirken, dass z. B. das Thema Hörschädigung in der Klasse gemeinsam aufbereitet wird. In folgendem Beispiel hat sich dies im Rahmen des HSU-Unterrichts der Grundschulstufe angeboten:

Bei uns ist es jetzt so, als wir das Ohr durchgenommen haben, da war dann auch nochmal Information an sich und dann eben nochmal durch die MSD. [...] (C16.1 w, 76).

In einem Fall ist dies zusätzlich mit Unterstützung der zuständigen Hörgeräteakustikerin erfolgt (vgl. D8.2 m, 54 ff.). Außerdem zeigt sich Interesse des Lehrers und Unterstützung für den Schüler auch darin, ob die Lehrkraft den Unterricht idealerweise auf den Besuch des MSD abstimmt (vgl. auch 5.1.4.2), so dass der Schüler in dieser Zeit wenig versäumt (vgl. C9.1 m, 246) und die Lehrkraft ggf. auch am Gespräch teilnehmen kann:

Bei mir war es mal in HSU oder Kunst, da haben wir auch nichts Besonderes gemacht und da ist die Hilfslehrerin, Frau X, die macht Kunst, auch mit rausgegangen (D9.1 m, 250).

Aspekte einer mangelnden Unterstützung

Den direkten Vergleich zwischen einer an Kooperation interessierten Lehrkraft und Lehrkräften, die dem ablehnend gegenüber stehen, benennt eine Teilnehmerin. So stellt sie bei der früheren Lehrkraft deren zusätzliche Bemühungen fest, z. B. den Besuch von Fortbildungen, während bei den aktuellen Lehrkräften das schulische Fortkommen im Vordergrund zu stehen scheint:

[...] Solange ich diese Lehrerin gehabt habe, war es eigentlich recht schön, weil die hat sich mit dem Mobilen Dienst immer auseinander gesetzt und die hat auch extra Fortbildungen und so noch gemacht, damit es mir extra gut geht. Aber dann, (...) dann hat man halt so Lehrer gekriegt, denen war das sch[...].egal. (...) Es war halt wichtig, dass ich mitkomme und die Klasse schaffe, aber ansonsten haben die sich wenig dafür interessiert. [...] (A6.3 w, 109).

Mangelndes Interesse an der Sache drückt sich u. a. dadurch aus, dass Lehrkräfte dem MSD keine Zeiteinheiten zur Durchführung sog. Integrationsstunden zur Verfügung stellen (vgl. z. B. C3.2 m, 81) oder selbst nicht aufmerksam daran teilnehmen, wenn diese stattfinden. Dazu folgendes Beispiel:

[...] Und dann fing der halt zu erklären an, der MSD-Lehrer, vor der ganzen Klasse. Und der Klassenlehrer sitzt dann eigentlich hinten drin. Nur unser Klassenleiter, der ist dann raus und hat sich Kaffee und Brötchen geholt (gemeinsames Lachen) und kam dann wieder rein und hat sich hinten rein gesetzt und dann gegessen. Und wir durften nicht essen (B15.3 w, 191).

Eine mangelnde Unterstützung aufgrund fehlender Rücksichtnahme durch den Lehrer zeigt sich auch in anderen Bereichen. So wurden Aussagen dazu bereits aufgeführt, z. B. im Zusammenhang mit der Sitzplatzwahl (vgl. z. B. B6.3 w, 55), dem Einsatz der FM-Anlage (vgl. z. B. C3.2 m, 329) oder der Gewährung von Nachteilsausgleich (vgl. z. B. A15.3 w, 122), um nur einige Bereiche zu nennen.

An dieser Stelle kommt ein weiterer Aspekt mangelnder Rücksichtnahme hinzu, der offensichtlich in mangelnder Sympathie zwischen Lehrer und Schüler begründet liegt. Eine Teilnehmerin schildert dies in Bezug auf ihre Situation (vgl. B6.3 w, 55) und an anderer Stelle für den Fall eines früheren, ebenfalls hörgeschädigten Mitschülers mit deutlichen Konsequenzen:

In der 3. [Klasse] da war ein Schulkamerad von mir, auch mit Hörgeräten, aber der hatte so ein festes, so ein Kästchen, einoperiert. Der ist dann auf eine Hörbehindertenschule gegangen, weil der mit dem Lehrer, mit dem ich auch nicht klar gekommen bin, ABSOLUT nicht klar gekommen

ist, weil der eben KEINE Rücksicht auf uns genommen hat und gerade mit Absicht das alles noch so gemacht hat. Und der [Schüler] ist dann von der Schule gegangen (B6.3 w, 263).

In Sachen Schullaufbahn äußert speziell ein Teilnehmer seine Enttäuschung darüber, keine angemessene „Chance“ erhalten zu haben, eine höherqualifizierende Schule zu besuchen bzw. von den Lehrkräften dahingehend keine Unterstützung erhalten zu haben (vgl. B1.3 m, 306 ff.). Die umfangreichen Ausführungen dazu bündeln sich in der Aussage: „Ich finde, ich habe die falsche Schule“ (B1.3 m, 329). Dabei argumentiert er auch sehr ehrlich bzgl. seines eher geringen Fleißes, gibt aber auch zu bedenken, dass er mit entsprechender Unterstützung mehr leisten könnte (vgl. B1.3 m, 308). Von seinem MSD-Betreuer hingegen fühlt er sich gesehen und unterstützt:

[...] Ich glaube schon, dass mein MSD-Lehrer zu anderen hingehen würde und sagen würde: 'Der hätte eine Chance!' (...) Also, mein MSD-Lehrer, der glaubt ziemlich an mich, der ist ziemlich überzeugt von mir, weil er kennt nicht viele Kinder, die so sprechen wie ich und die so ehrlich sind auch (B1.3 m, 473).

Sein Wunsch nach Unterstützung durch die Lehrer besteht infolgedessen darin, eine echte „Chance“ zu erhalten (vgl. Soll-Zustand).

Soll-Zustand

Unter dem Aspekt Rücksichtnahme und Unterstützung werden die Anliegen zum einen sehr allgemein und nicht weiter spezifiziert formuliert, z. B.: „Die Lehrer sollten mehr Rücksicht nehmen“ (A14.2 w, 304). Zum anderen wird eine aktive Unterstützung von Lehrerseite gewünscht, wenngleich die im Folgenden zitierte Teilnehmerin mit dem momentanen Zustand in der Schule zurecht kommt:

Ja, ich weiß schon. Im Moment reicht es mir, so wie ich jetzt alleine klar komme. Aber ich wünsche mir halt schon mehr Unterstützung, von alleine (...) z. B. auch von den Lehrkräften, dass die sich auch mehr dafür einsetzen (C14.2 w, 240).

Konkret auf die eigene Person bezogen, erläutert eine Teilnehmerin den Wunsch, von der Lehrkraft berücksichtigt zu werden, indem diese nicht über sie hinweggeht, wenn sie z. B. beim Vorlesen einer Geschichte um Wiederholung bittet. In diesem Fall möchte die Schülerin nicht genauso wie ihre Mitschüler behandelt werden (vgl. B16.1 w, 247).

Dabei äußert aber eben jene Schülerin auch den Wunsch, durch die Lehrer „keine Sonderbehandlung“ zu erfahren. Sie konkretisiert dies am Beispiel einer Hörverstehensübung von CD, wo die offensichtliche Sonderbehandlung keinerlei Unterstützung, sondern vielmehr ein Hindernis darstellt:

Keine Sonderbehandlungen, weil z. B. wenn wir jetzt CDs anhören, dann soll ich mich vor das Pult setzen und dann stellt sie den Kassettenrekorder genau neben mich und macht lauter. Aber das brauche ich eigentlich nicht und wenn ich dann sage: 'Nein, das passt so', und mich dann hinten hinsetze, dann sagt sie immer: 'Nein, nein, komm mal vor'. Und dann ist das manchmal auch zu laut. Und wenn ich auch mal sage: 'Ist ein bisschen zu leise', dann müssen

wir nochmal alles abbrechen und dann schimpft sie erst mal ewig lang die anderen (B16.1 w, 249).

Somit zeigt sich bei dieser Schülerin eine Ambivalenz zwischen dem Wunsch nach Berücksichtigung und dem Anliegen, keine Sonderrolle einzunehmen (vgl. a.a.O., 250 f.). Eine weitere Teilnehmerin dieser Diskussionsgruppe schließt sich dem Wunsch an, keine Sonderbehandlung zu erhalten (vgl. C16.1 w, 239). Vergleichbares bringt auch eine andere Teilnehmerin zum Ausdruck (D14.2 w, 193). Dabei ist allen angeführten Teilnehmern wichtig, dass dies nicht „vor der Klasse“ (ebd.) besprochen oder die Klasse in Mitleidenschaft gezogen wird.

Das Bedürfnis nach einer 'normalen' Behandlung ist darüber hinaus Thema der personalen Integration (vgl. 5.4.1).

Der Wunsch nach besagter „Chance“ eine höherqualifizierende Schule besuchen zu können (vgl. Ist-Zustand), würde sich für den betroffenen Schüler in einem ersten Schritt dadurch realisieren lassen, dass er am Probeunterricht einer Realschule teilnehmen kann:

Wenn ich vielleicht so eine Aufnahme mache, also an //einer Schule//. [...] Genau, oder das man mich mal so für fünf oder für einen Monat auf eine Realschule schickt, also von der Mittelschule weg, auf eine Realschule oder was es auch immer sein soll (B1.3 m, 370 und 372).

Von den Teilnehmern der Diskussionsgruppe erhält er Tipps zu Möglichkeiten der weiteren Schullaufbahn, z. B. Besuch der Fachoberschule (vgl. Gruppe 1, 480 ff.), um seinen momentanen Berufswunsch Architekt (vgl. B1.3 m, 488) verwirklichen zu können.

Kernaussagen

Abbildung 44 gibt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Unterstützung durch Lehrer' wieder.

Ist-Zustand
<p>Aspekte einer positiven Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entgegenkommen des Lehrers schafft Vertrauensbasis - Thematisierung der Hörschädigung gegenüber der Klasse - Ahnden von Beleidigungen/Stigmatisierungen aufgrund der Hörschädigung - Kooperation mit dem MSD <ul style="list-style-type: none"> → Aufbereitung der Thematik Hörschädigung → zeitliche und unterrichtliche Organisation bei einem MSD-Besuch <p>Aspekte einer mangelnden Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> - wenig Interesse an der Thematik Hörschädigung - keine Unterstützung für oder bei sog. Integrationsstunden - mangelnde Sympathie zwischen Lehrer und Schüler - bewusst keine Rücksichtnahme auf hörgeschädigten Schüler - fehlende Unterstützung bzgl. Besuch einer höherqualifizierenden Schule
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Rücksichtnahme und aktives Entgegenkommen von Seiten der Lehrkraft - Ambivalenzen bzgl. besondere Unterstützung vs. keine Sonderbehandlung - Unterstützung hinsichtlich Besuch einer höherqualifizierenden Schule

Abbildung 44: Kernaussagen zu 'Unterstützung durch Lehrer'

Diskussion

Die Schüler schildern positive wie auch negative Erfahrungen hinsichtlich der Unterstützung durch die Lehrkräfte. Positive Ausprägungen sind vor allem dann zu verzeichnen, wenn die Lehrkraft ein Entgegenkommen für den hörgeschädigten Schüler und die Thematik der Hörschädigung aufweist und möglichen Stigmatisierungen umgehend entgegen wirkt. Dies kann eine Vertrauensbasis schaffen, auf der sich der betroffene Schüler zunehmend selbst für seine Belange einsetzt (vgl. D13.2 m, 91; A14.2 w, 27). Die Übernahme von Eigenverantwortung im Umgang mit der eigenen Hörschädigung ist ein wichtiges Anliegen der MSD-Arbeit (3.2.2.4). Wie aus den Ergebnissen hervorgeht, sollte deshalb eine positive Unterstützung von Lehrerseite unbedingt vermittelt und genutzt werden.

Da MSD-Besuche am Schulvormittag sowohl für den Schüler als auch für den Lehrer mit organisatorischen Umständen verbunden sind (vgl. 5.1.4), zeigt sich auch darin die Kooperations- und Unterstützungsbereitschaft des Lehrers. Im Idealfall ermöglicht er dem Schüler eine unkomplizierte Teilnahme an dem Beratungsgespräch, ohne dass währenddessen wichtige Unterrichtsinhalte versäumt werden (vgl. z. B. C9.1 m, 246).

Im eigenen Interesse sollte auch der Lehrer das Gespräch mit dem MSD suchen. Ist dies nicht der Fall, stellt sich die Frage, wie das Interesse der Lehrkräfte geweckt werden kann und welche (weiteren) Angebote seitens des MSD gemacht werden können (vgl. Folgerungen). Klasseninformationsstunden zum Thema Hören und Hörschädigung können einen solchen Anknüpfungspunkt zwischen Lehrer, Schule und dem MSD darstellen. Auch hierin

spiegelt sich, wie von den Teilnehmern geschildert, das Interesse der Lehrkräfte wider, inwieweit sie dieses Angebot unterstützen und sich selbst dabei einbringen bzw. daran teilnehmen.

Dass bewusst keine Unterstützung für den hörgeschädigten Schüler gegeben wird, zeigen einzelne Fälle von wenig kooperativen Lehrkräften. Ein Erklärungsansatz könnte sein, dass nach wie vor die Maxime der Lernzielgleichheit und damit der uneingeschränkten Vergleichbarkeit im Vordergrund steht, vor allem bei weiterführenden Schulen. Obwohl die gesetzliche Grundlage z.B. für Aufgabenmodifikationen gegeben ist (vgl. 3.2.3), kann dies in der praktischen Durchführung auf Ablehnung stoßen (vgl. 5.2.4.5). Dies könnte auch den Fall des einen Teilnehmers erklären, der sich in seinem Bestreben nach einem höherqualifizierenden Abschluss nicht unterstützt sieht (vgl. Ist- und Soll-Zustand, B1.3 m).

Wie sich im Soll-Zustand abzeichnet, wünschen sich die Schüler zwar eine Rücksichtnahme auf ihre Person und Situation als Mensch mit einer Hörschädigung, jedoch keine Sonderbehandlung. D.h. sie möchten keine bevorzugte Behandlung, sondern lediglich eine, die ihren besonderen Bedürfnissen möglichst gerecht wird. In der Praxis stellt dies mitunter ein Dilemma dar und verdeutlicht die Ambivalenz der Schüler zwischen Unterstützungsbedürftigkeit und gleichzeitiger Ablehnung (vgl. 5.4.2).

Folgerungen

➤ **Aufzeigen der Bedeutsamkeit der Lehrerunterstützung**

Zeigt sich eine Lehrkraft unterstützend, wird dies vom hörgeschädigten Schüler deutlich wertgeschätzt, allerdings erfolgt kaum ein Austausch darüber. Insofern sollte von MSD-Seite die offensichtliche Wirksamkeit der Lehrerunterstützung herausgestellt und damit positiv verstärkt werden. Es ist zu vermitteln, dass eine Beachtung der Bedürfnisse aufgrund der Hörschädigung zielführend ist, jedoch keine anderweitige Sonderbehandlung. Hierzu sollte der MSD entsprechende Möglichkeiten aufzeigen.

➤ **Interesse und Kooperationsbereitschaft wecken bzw. einfordern**

Zur Stärkung des Interesses an der sonderpädagogischen Thematik werden vom MSD bereits verschiedene Angebote unterbreitet (z.B. Fortbildungen, Beratungsbesuche, Integrationsstunden). Zur Realisierung bzw. Erhöhung der Kooperationsbereitschaft scheinen Entlastungen der Regelschullehrkräfte erforderlich. Hier kann von Seiten des MSD nur sehr begrenzt unterstützt werden, ggf. in Form von Stellungnahmen für zusätzliche Stundenkontingente. Finden Angebote direkt vor Ort an der jeweiligen Schule statt, sollte auf eine Teilnahme gedrängt werden, da auch die Kapazitäten des MSD sehr begrenzt sind. Eine Bestärkung des Kollegiums hinsichtlich des o.g. Nutzens der Lehrerunterstützung sollte zur Kooperationsbereitschaft mit dem MSD beitragen.

➤ **Nutzung weiterer (externer) Beratungsangebote**

Bei Fragen der Schullaufbahnberatung oder Berufsausbildung sollte seitens des MSD auf fachspezifische Beratungsangebote hingewiesen werden (z.B. best - berufs- und studienbegleitende Beratung, www.best-news.de). Zum einen, um die fachliche Expertise zu nutzen, zum anderen, um Lehrkräfte und Schulen bei sehr speziellen Anliegen in Verbindung mit einer Hörschädigung zu entlasten.

5.2.5.3 Unterstützung durch Schulleitung

Obwohl die Lehrkräfte die hauptsächlichen Ansprechpartner und Kontaktpersonen der Schüler sind, beziehen sich einige Diskussionsbeiträge speziell auf die Schulleitung und deren Unterstützung des hörgeschädigten Schülers. Ähnlich der Situation mit den Lehrern geht es auch bei der Schulleitung um deren Kenntnis von der Hörschädigung und um den Kontakt zum Schüler (vgl. Ist-Zustand). Auf Seiten des Soll-Zustands werden sowohl personelle wie auch schulorganisatorische Anliegen geäußert.

Ist-Zustand

In einzelnen Fällen berichten die Teilnehmer von einem sehr guten Kontakt zum Schulleiter, der um die Hörschädigung des Schülers weiß und sich dieser Angelegenheit persönlich annimmt. So z. B. bei folgender Schülerin:

Weil der Herr X, unser Schulleiter, der kümmert sich darum. Der reserviert mir schon seit der 5. Klasse einen Platz ganz vorne. [...] Ja, der denkt da dran. Und vielleicht einmal im Jahr soll ich zu ihm ins Büro kommen und da fragt er mich dann, ob es mir wirklich gut geht, ob sich was ändern muss, aber (...) es ist alles in Ordnung (B14.2 w, 94 und 96).

Bei einer weiteren Teilnehmerin kümmert sich der Schulleiter um die NTA-Regelung für das Listening Comprehension im Englischunterricht (vgl. B15.3 w, 90 ff.). Außerdem räumt diese Schülerin ein:

Ja, bei mir wissen das alle Lehrer, dass ich einen guten Draht zum Direktor habe, und so (unv.)/. (gemeinsames Lachen) (B15.3 w, 133).

Eine Teilnehmerin der gleichen Gruppe gibt an, dass die Direktorin für eine Kooperation mit dem MSD und damit für die Information der Lehrkräfte gesorgt hat:

Und auch Anfang der 5. [Klasse], das hat eher die Direktorin in die Wege geleitet, dass die [MSD-Betreuerin] kommt und dass da die Lehrer alle Bescheid wissen (C15.3 w, 270).

Im Gegensatz dazu bemängelt eine Schülerin, dass die Informationsweitergabe von Seiten des Rektors an die Lehrer nicht gelingt, ebenso wenig wie zwischen den Lehrern innerhalb des Kollegiums. Somit ist für sie die Beratung durch den MSD und die Unterstützung von Schulseite wenig förderlich:

Eigentlich nicht, weil es nie was gebracht hat. Weil die [MSD-] Lehrerin hat mit dem Rektor gesprochen, aber der hat es nicht weitergegeben. Dann hat meine Mutter mit der Klassenlehrerin immer gesprochen, aber die hat es auch nicht weitergegeben. Und irgendwann sind alle Lehrer selber darauf gekommen, dass ich Hörgeräte trage (B6.3 w, 134).

Auf die Frage, ob sie diesbzgl. Eigeninitiative gezeigt hätte, verneint sie, da sie dies in der Verantwortung der Schulleitung sieht:

Nein, weil ich immer der Meinung bin, dass es unser Rektor weiter gibt. Ich habe auch gar nicht gewusst, dass unsere PCB-Lehrerin nicht weiß, dass ich ein Hörgerät trage (B6.3 w, 192).

Des Weiteren beschreiben die Teilnehmer auch schulorganisatorische Umstände wie die Pausensituation, die teilweise erschwerend sind und vermutlich einer Unterstützung durch die Schulleitung bedürfen (vgl. Soll-Zustand). So schildert ein Teilnehmer zwar die vielfältigen Orte, wo an der Schule die Pause verbracht werden kann, darunter ist aber keine Möglichkeit des Rückzugs in eine ruhigere Umgebung:

Bei uns gibt es das nicht, aber wir haben einen Pausenhof, einen großen. Dann haben wir Altbau und Neubau. Dann haben wir eine große Pausenhalle im Erdgeschoß. Und im Neubau können wir uns auch in der Mensa aufhalten, aber da ist es wirklich überall laut. Da gibt es dann noch einen Pausenhof, den Sportplatz und auch noch eine zusätzliche Pausenhalle. Aber da ist es überall laut. Da gibt es keinen Ruheraum (C4.2 m, 164).

Bei einem anderen Teilnehmer bietet sich die Möglichkeit zwischen einer kleinen Pausenhalle und einem sehr großen Pausenhof, wo es nicht so laut ist, zu wählen. Zudem steht ein Kellerraum zur Verfügung, der bei Regen in den Pausen genutzt werden kann (vgl. B4.2 m, 162 und 165).

Soll-Zustand

Die Wünsche an die Schulleitung beinhalten sowohl personelle, d.h. die Lehrerzuweisung betreffende, wie auch schulorganisatorische, d.h. die Pausengestaltung betreffende Maßnahmen. Auf Wünsche zu außerschulischen Lernorten wird an dieser Stelle insofern eingegangen, als sie von der Schulleitung genehmigt werden müssen.

Wünsche zur Lehrerzuweisung

In Bezug auf die unterrichtenden Lehrkräfte haben einzelne Schüler den Wunsch, dass hierauf Einfluss genommen wird: So wünscht sich ein Teilnehmer „nettere“, der andere Teilnehmer „jüngere“ Lehrer (vgl. B1.3 m, 494), die mehr Verständnis für ihre Situation aufbringen. Dieser Wunsch wird u. a. an den MSD gerichtet. Demnach solle er „[r]egeln, dass ich einen viel netteren Lehrer oder Lehrerin bekomme“ (A16.1 m, 348).

Ein anderer Teilnehmer stellt den Vorzug heraus, dass Lehrer, die bereits Schüler mit einer Hörschädigung unterrichtet haben, bei evtl. nachfolgenden Schülern wieder eingesetzt werden:

Das würde sich auch gut machen, dass die Lehrer, die schon welche [Schüler] mit Hörgeräten haben, dass die dann auch den nächsten [Schüler] mit Hörgeräten bekommen (C9.1 m, 108).

Generell sollte nach Meinung des folgenden Teilnehmers der Lehrer zunächst gefragt werden, ob er sich die Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers vorstellen kann:

Vor allem die Lehrer fragen, ob sie mit einem schwerhörigen Schüler umgehen können (A12.2 m, 374).

Wünsche zur Pausengestaltung

Wie erläutert, sind die Pausensituationen mitunter erschwert, da es überwiegend laute Umgebungen sind und keine Rückzugsmöglichkeit besteht. Schüler mit einer Hörschädigung können sich unter diesen Bedingungen kaum erholen, zum Teil werden dadurch sogar zusätzliche Beschwerden wie Kopfschmerzen o.Ä. verursacht. Aus diesem Grund formuliert eine Schülerin den Wunsch, eine Art Ruheraum einzurichten:

Ich finde, für die Hörgeschädigten sollte man eher einen kleineren Raum machen. In der Pause, mit den Freunden nur/. Weil, so im Gang oder in der Aula, da ist es relativ laut und da versteht man auch wenig und man hat auch gar keine Ruhe und bekommt dann oft Kopfschmerzen (D4.2 w, 160).

Für einen anderen Teilnehmer wäre dies auch für Freistunden oder vor Unterrichtsbeginn wünschenswert, dass „ein Zimmer zum Chillen“ (A11.2 m, 255) eingerichtet wird, wie sein Beitrag vermittelt:

Ja, und so ein Zimmer, wo man z. B. in Freistunden hingehen oder auch mal vor der Schule sich reinsetzen könnte. [...] (A11.2 m, 198).

Außerschulische Lernorte

Eine interessante Diskussion zu außerschulischen Lernorten ergibt sich v. a. unter den Teilnehmern der Gruppe 4 (Altersgruppe 2). Dabei verfolgen die Anliegen zwei wesentliche Aspekte: Zum einen, das Lernen attraktiver und anschaulicher zu gestalten, was bereits im Zusammenhang mit den Wünschen nach einem aktivierenden Unterricht thematisiert wurde (vgl. 5.2.3.4, Soll-Zustand). Zum anderen sehen die Schüler hierin eine gute Möglichkeit, mit den Klassenkameraden in Kontakt zu kommen und so die soziale Integration zu fördern. Dazu nennen die Schüler verschiedene Formen von Unternehmungen wie Ausflüge (vgl. z. B. F3.2 m 346), Klassenfahrten (B1.3 m, 229), Schullandheimaufenthalte (s. u.) oder Skilager (B4.2 m, 115). Die sozialen Komponenten und das soziale Lernen dieser Aktionen kommen vor allem in folgenden Beiträgen zum Ausdruck:

Auch ab und zu mal Ausflüge machen, dass die Klasse es gut versteht! (B10.1 w, 306).

Ja, Schullandheim hilft normalerweise auch immer bei neuen Klassen. Wenn neue Klassen sind und manche schüchtern sind, dass die zusammenkommen (C4.2 m, 123).

Oder wenn man in so einem Haus ist, dass man mal Freizeit für sich alleine hat oder mit Freunden mal was tun kann. Und die Lehrer unten sind, im Gruppenraum oder so, und was zusammen machen (B4.2 m, 119).

Abschließend dazu der Vorschlag eines weiteren Teilnehmers der Gruppe 4, der die Verbindung von fachlichen und sozialen Inhalten zusammenbringt:

Man könnte es ja auch so machen, dass die Lehrer in der Zeit was anderes machen, und dass dafür, weil sonst erlaubt das das Kultusministerium nicht, dass der Ausflug ein bisschen was mit dem Unterrichtsthema zu tun hat. Aber dass man ansonsten Spaß daran hat, einfach mit anderen Klassenkameraden unterwegs zu sein. Ich glaube, das würde auch was nützen (C4.2 m, 118).

Es stellt sich die Frage, ob und inwieweit Aktionen wie diese, die Bestandteil des Schullebens sind, unter Einbindung des MSD und damit fachspezifischer Themen erfolgen könnten (vgl. Diskussion).

Kernaussagen

Abbildung 45 finden sich die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Unterstützung durch Schulleitung'.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - teilweise sehr guter Kontakt zur Schulleitung - Schulleiter setzt sich persönlich für Belange des hörgeschädigten Schülers ein - Kooperation mit MSD bzw. Weitergabe der Informationen an das Kollegium klappt nicht - Pausenorte mitunter ohne Rückzugsmöglichkeiten
Soll-Zustand
<p>Lehrerzuweisung</p> <ul style="list-style-type: none"> - jüngere, nette, verständnisvolle Lehrer gewünscht - Lehrer mit Vorerfahrungen mit hörgeschädigten Schülern zuteilen - Rücksprache mit Lehrern bzgl. Unterrichtung hörgeschädigter Schüler halten <p>Pausengestaltung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rückzugsräume in Form von Ruheräumen für Pausen, Freistunden etc. schaffen <p>Außerschulische Lernorte</p> <ul style="list-style-type: none"> - attraktivere Lerngestaltung durch unmittelbare Begegnungen an originären Orten - Nutzen von sozial verbindenden Maßnahmen wird gesehen - vorteilhaft bei neuen Klassenzusammensetzungen

Abbildung 45: Kernaussagen zu 'Unterstützung durch Schulleitung'

Diskussion

Ähnlich zur Situation mit den Lehrerkräften zeigt sich auch bei den Schulleitungen, dass es gut und weniger gut informierte gibt. Im Idealfall setzt sie sich persönlich für die Belange des hörgeschädigten Schülers ein. Dabei muss gesehen werden, dass dies nur vereinzelt von den Teilnehmern thematisiert wurde. Als positiv wird die Kooperation mit dem MSD genannt, z. B. in der Form, dass der Schulleiter Sorge dafür trägt, dass der MSD eingebunden wird, um die Lehrkräfte zu informieren. Die Informationsweitergabe kann auch durch die Schulleitung erfolgen. Dazu wurde allerdings auch ein Negativbeispiel genannt, was zeigt, dass

durch ausbleibende Informationsweitergabe der Nutzen einer MSD-Beratung für den betroffenen Schüler ausbleibt (vgl. Ist-Zustand, B6.3 w).

Nachdem Vorerfahrungen von Lehrern mit hörgeschädigten Schülern als vorteilhaft herausgestellt wurden (vgl. 5.2.5.1), verwundert es nicht, dass sich die Schüler bei der Lehrerzuweisung die Berücksichtigung dieses Aspekts wünschen. Auch ein an sich naheliegender Sachverhalt, mit den Lehrern vorab die Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers zu besprechen, wird als eine Maßnahme von Schülerseite empfohlen. Dies kann als eine gemeinsame Aufgabe des MSD und der Schulleitung gesehen werden, um evtl. Unstimmigkeiten auf Lehrerseite (z. B. aufgrund von Informationsmangel) frühzeitig entgegenzuwirken.

Zur Pausengestaltung, einer zumindest indirekten Aufgabe des Schulverantwortlichen, schildern die Schüler sowohl geeignete als auch weniger geeignete Bedingungen (vgl. Ist-Zustand). Wichtig ist dabei, dass es eine Rückzugsmöglichkeit, einen Ort der Ruhe gibt, um dem Pausenlärm nicht ausgesetzt sein zu müssen. Dies belegt die Tatsache, dass für Schüler mit einer Hörschädigung eine ruhige Erholungspause dringend erforderlich ist, auch wenn sich die Schüler dies mitunter selbst nicht eingestehen.

Der Wunsch nach außerschulischen Lernorten wird von Schülerseite nicht direkt an die Schulleitung gerichtet, ist aber an dieser Stelle verortet, da es zum einen übergeordneter schulorganisatorischer Maßnahmen bedarf, um dies umsetzen zu können. Zum anderen zeichnet sich darin eine schulpädagogische Haltung ab, ob derartige Aktionen unterstützt werden. Ein Zusammenhang mit dem MSD wird nicht explizit erwähnt, was daran liegen mag, dass gemeinsame Unternehmungen nur selten stattfinden oder evtl. nicht als vom MSD angeleitete Aktionen registriert werden.

Die Schüleräußerungen stellen ein abwechslungsreiches und schülerbezogenes Lernen (vgl. dazu 5.2.3.4, Soll-Zustand), sowie die Unterstützung der sozialen Integration in den Vordergrund: Beides wichtige Komponenten, die zu einer gelungenen ganzheitlichen Integration beitragen. Insofern könnten Anregungen zu Exkursionen, Schullandheimaufenthalten o.Ä. auch von MSD-Seite an die Schulleitung herangetragen werden, um diese Anliegen zu unterstützen. Betrachtet man allerdings die hierzu sachlich fundierten Schüleräußerungen, sollten die Schüler darin bestärkt werden, dies eigenständig gegenüber den Schulverantwortlichen vorzubringen. Damit wären Authentizität des Anliegens und Eigenverantwortlichkeit des Schülers gleichermaßen hervorgehoben. Eine Einbindung des MSD wäre dahingehend denkbar, dass z.B. Themen wie Hören und Hörschädigung in einem anderen Rahmen besprochen oder durch den Besuch geeigneter Bildungsstätten (z. B. Ausstellungen, Veranstaltungen, Erfahrungsfelder) behandelt werden.

Folgerungen

➤ **Aufzeigen der Bedeutsamkeit der Unterstützung durch die Schulleitung**

Analog zur Bedeutsamkeit der Unterstützung durch die Lehrkräfte (vgl. 5.2.5.2) ist auch den Schulleitungen selbiges zu vermitteln. Dabei kann bereits eine positive Einstellung bzw. Offenheit der Schulleitung gegenüber den Belangen des hörgeschädigten Schülers eine deutliche Wirksamkeit haben. Ein grundlegendes Wissen um die vorliegende Hörschädigung sollte in diesem Zusammenhang auch den Schulleitungen vermittelt werden.

➤ **Kooperationsbereitschaft wecken bzw. einfordern**

Die Bereitschaft einer Schulleitung zur aktiven Kooperation mit dem MSD beeinflusst auch die Haltung der unterrichtenden Lehrkräfte. Insofern ist ein förderlicher Kontakt zwischen Schulleitung und MSD unbedingt anzustreben. Ebenso wie bei den Lehrkräften wird es hilfreich sein, wenn von MSD-Seite Angebote zur Information und Beratung gemacht werden, die hinsichtlich Zeit, Ort und Inhalt gemeinsam abgestimmt werden.

➤ **Nutzung außerschulischer fachspezifischer Angebote**

Eine Intensivierung der Kooperation könnte sich durch die Nutzung außerschulischer und dabei fachspezifisch ausgewählter Angebote, z. B. zum Thema Hören/Hörschädigung ergeben. Vermutlich wird sich dies aufgrund zeitlich, räumlich und thematisch begrenzter Ressourcen nur bedingt realisieren lassen. Dennoch wäre eine Verbindung von Schule und MSD gegeben, die für den hörgeschädigten Schüler zusätzlich hilfreich sein könnte, vornehmlich unter dem Aspekt der sozialen Integration (vgl. 5.3.1).

5.3 Unterstützung der sozialen Integration

Wie unter 3.3.2 dargelegt, ist die soziale Integration gerade in einzelintegrativen Settings eine entscheidende Komponente, die das psychosoziale Wohlbefinden eines Schülers wesentlich beeinflusst. Dies betrifft Kontakte im schulischen wie im außerschulischen Bereich. Von daher wird sowohl die soziale Integration in die Klasse beleuchtet (vgl. 5.3.1) als auch die Kontakte in der Freizeit (vgl. 5.3.2). Die familiäre Situation ist ein weiterer Bestandteil der Betrachtungen, da auch hier Fragen des Umgangs im Miteinander aufgeworfen werden, die den hörgeschädigten Schüler und damit zum Teil auch den MSD betreffen.

5.3.1 Soziale Integration in die Klasse

Die soziale Integration in die Klasse wird dahingehend beleuchtet, wie sich der Umgang der Mitschüler mit der Hörschädigung des Schülers sowie Information und Aufklärung dazu gestalten (vgl. 5.3.1.1). Die Beschreibung der Klasseneinbindung gibt weiteren Aufschluss

darüber, wie sich die soziale Integration in den Klassenverband ausprägt und welche Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler diesbzgl. vorliegen (vgl. 5.3.1.2).

5.3.1.1 Information und Aufklärung der Mitschüler bzgl. Hörschädigung

Hinsichtlich der Information und Aufklärung der Mitschüler bzgl. der Hörschädigung des betroffenen Schülers ist von Interesse, inwieweit die Klasse Kenntnis von der Hörschädigung besitzt, welche Umsetzungsmöglichkeiten bekannt sind bzw. gesehen werden, welcher Nutzen darin besteht und in welcher Form der hörgeschädigte Schüler sich eigeninitiativ einbringt bzw. (nicht) einbringen möchte. Diese Aspekte sind Gegenstand der im Folgenden dargelegten Subkategorie.

Ist-Zustand

Wissen um die Hörschädigung

Inwieweit wissen die Mitschüler, dass bei einem Schüler eine Hörschädigung vorliegt? Im Hinblick auf die soziale Integration in die Klasse und ein Verständnis für die Situation des hörgeschädigten Schülers ist dies von Bedeutung. Anhand der folgenden Ausführungen wird deutlich, dass ein sehr unterschiedlicher Kenntnisstand vorliegt.

Zunächst ausgewählte Beispiele, die aufzeigen, dass die Mitschüler Kenntnis von der Hörschädigung haben. Folgender Schüler kann dies sogar für die gesamte Schule sagen:

Bei mir weiß ungefähr schon die ganze Schule, dass ich Hörgeräte habe (D2.1 m, 109).

Einen unkomplizierten Umgang mit der Tatsache, dass eine Hörschädigung vorliegt, schildert ein anderer Schüler:

Nein, bei mir weiß es eigentlich jeder, ja. Manche vergessen es auch wieder, weil es nicht auffällt. (...) Aber das ist mir eigentlich auch egal, wer das weiß oder nicht weiß. [...] Die meisten bei mir wissen es. Bei uns ist das nicht so ein Thema (C6.3 m, 64 und 194).

Der Schüler ist sich zudem dessen bewusst, dass aufgrund der 'Unsichtbarkeit' der Beeinträchtigung die Information von Zeit zu Zeit in Vergessenheit geraten kann. In zwei Fällen wurde die Information bzgl. der Hörschädigung der Schüler vom MSD an die Lehrkraft und von ihr weiter an die Klasse gegeben (vgl. D3.2 m/E3.2 m, 83 f.). Das Beispiel einer weiteren Schülerin ist dahingehend bemerkenswert, dass zwar die Klasse von der Hörschädigung in Kenntnis gesetzt ist, nicht aber die Lehrkräfte. Sie erklärt dies wie folgt:

[...] Die ganze Klasse, weiß es schon immer, aber die Lehrer nicht. Weil in der Klasse, wo ich jetzt bin, mit der bin ich schon die ganze Zeit zusammen, auch schon in der Grundschule (B6.3 w, 189).

Für sie erweist es sich somit als vorteilhaft, über mehrere Schuljahre im gleichen Klassenverbund zu sein.

Das zufällige Feststellen, dass Hörhilfen getragen werden, belegt, dass nicht alle Mitschüler davon in Kenntnis gesetzt sind. Gleichzeitig veranschaulichen die Reaktionen der Mitschülerinnen aber, dass dieser Umstand respektvoll und aner kennenswert behandelt wird:

Im Sportunterricht sehen es dann manche, wenn ich mir einen Zopf mache. Dann [fragen sie] immer: 'Hast du Hörgeräte? Seit wann denn?' Da ist dann meistens Begeisterung. Zum Beispiel eine, da hatte ich noch meine andere Muschel mit Glitzer und Steinen drin, hat sie dann gedacht ich habe ein Piercing drin, dann hat sie festgestellt, dass es ein Hörgerät war (gemeinsames Lachen) (A1.3 w, 155).

Eine andere Teilnehmerin grenzt das Wissen der Mitschüler um ihre Hörschädigung ebenfalls ein. In der Klasse wüsste das „fast keiner“, weil „[ich] möchte das auch nicht, dass das jeder weiß“ (D6.3 w, 33). Freund und Freundinnen hingegen wissen es schon: „Mein Freund und meine Freundinnen, die wissen das jetzt schon. Die finden das auch nicht schlimm“ (D6.3 w, 200). Somit scheint diese Schülerin ihre Hörschädigung eher im privaten Umfeld zu thematisieren.

Die Klasse der im Folgenden zitierten Schülerin hat laut ihrer Aussage keine Kenntnis von der Hörschädigung, was durchaus in ihrem Sinne ist. Auch auf der neuen Schule möchte sie zunächst abwarten, wie die Mitschüler sich verhalten:

Jetzt bei dieser Klasse finde ich es ganz gut, dass es nicht alle wissen und auch nicht so genau, weil sonst würden die wieder irgendwie so Blödsinn machen. Ich denke, wenn ich dann auf die neue Schule gehe, dass ich dann erst einmal schaue, wie die Schüler so sind und dass man dann vielleicht zum Halbjahr sagt, 'gut, jetzt macht man was' (A6.3 w, 184).

Eine weitere Schülerin gibt an, dass ihre Klassenkameraden ebenfalls nichts von ihrer Hörschädigung wissen und sie akzeptieren, wie sie ist. Aufgrund schlechter Erfahrungen mit Mitschülern einer früheren Klasse (vgl. B10.1 w, 155) kommt ihr dies entgegen. Grundsätzlich begrüßt sie den Besuch der MSD-Betreuerin, hat aber nach wie vor Bedenken, ob die Mitschüler ähnliche Reaktionen wie die früheren zeigen könnten (vgl. B10.1 w, 163).

Im Gegensatz dazu verursacht die Unkenntnis der Mitschüler bzgl. der Hörschädigung bei einem Teilnehmer, dass er dies wiederholt erklären muss (z. B. beim Fußballspielen). Diesbezüglich erhält er von einem Diskussionsteilnehmer den Hinweis, dass dafür der MSD genutzt werden kann (vgl. D9.1 m/C9.1 m, 97 f.).

Maßnahmen der Mitschülerinformation

Die Information und Aufklärung der Mitschüler zum Thema Hörschädigung durch den MSD beschreiben einige Teilnehmer ganz grundlegend (vgl. z.B. E3.2 m, 104; B5.2 w, 59). So z.B., dass „der MSD den Kindern erklärt [hat], was ein Hörgerät ist“ (A2.1 w, 123). Andere nennen umfangreichere Inhalte, die beim Besuch des MSD in der Klasse, im Rahmen sogenannter Informations- bzw. Integrationsstunden (vgl. 3.2.3), besprochen wurden. Allen Aktionen ist gemeinsam, dass sie bei den Mitschülern Verständnis für die Situation des hörgeschädigten Schülers erwirken sollen, was sich im weiteren Verlauf in einigen Äußerungen hinsichtlich des Nutzens dieser Informationsarbeit ausdrückt. Ein sehr anschauliches Beispiel für die vielfältigen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Thematik Hören und Hörschädigung liefert folgendes Beispiel:

Dieses Jahr, ja. Aber die haben keinen Film angeschaut, aber Kopfhörer aufbekommen. Da haben wir so eine Geschichte vorgelesen. Jeder bekommt einen Zettel und muss was vorlesen, so Sätze. Und dann müssen die uns nachsprechen. Oder Witze erzählen: Ein paar haben Kopfhörer gehabt und ein paar nicht. Und die ohne Kopfhörer haben alles verstanden und die mit [Kopfhörer] haben immer gefragt wie der Witz lautet. Weil (...) alle haben immer gelacht, außer sie dann (A4.2 m, 42).

Die darin angesprochene Simulation eines Hörverlusts und Übungen zum eingeschränkten Hörvermögen kennen andere Teilnehmer auch (vgl. z. B. C4.2 m. 36). Des Weiteren werden Maßnahmen wie die Veranschaulichung des tatsächlichen Hörverlusts und der Umgang mit einem Hörgerät genannt:

Das war eine Stunde und da haben sie auch mal Hörgeräte anschauen dürfen. Sie haben auch eine Frequenz gezeigt, wie gut ich höre, und daneben war noch eine Zeichnung, was ich so höre und was nicht (E8.2 w, 52).

Die Simulation des Hörens mit Hörgerät, mittels eines Stethoskops, kam zusätzlich zu anderen Aufklärungsmaßnahmen in der Klasse folgender Teilnehmerin zum Einsatz. Die Mitschüler haben dies als gut befunden:

Gut, die fanden das gut. Und dann haben wir noch so Mickey-Mouse Dinger gekriegt. Damit wir wissen, wie das ist, wenn man nicht so gut hört. Und dann hat sie auch noch ein Hörgerät mitgenommen, also so ein Ding mit Schlauch (B10.1 w, 78).

Spezielle Übungen und Angebote, wie das Vermitteln des Fingeralphabets (vgl. B10.1 w, 76) oder einiger Gebärden, können zusätzlich das Interesse der Mitschüler am Thema Hörschädigung wecken, so z.B. auch, wenn der MSD-Betreuer vom Unterricht am Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören berichtet:

Also, der [MSD-Betreuer] arbeitet auch an einer Hörgeschädigtenschule und ein Kind bei ihm kann gar nicht hören und da hat er uns ein Gedicht gezeigt. Hat uns auch die Zeichensprache gezeigt (A2.1 w, 291).

Rückblickend auf Klasseninformationsbesuche des MSD in früheren Schuljahren erinnern sich zwei Teilnehmer (vgl. D4.2 w, 51; C10.1 w, 80) an den Einsatz sog. Lärmampeln, die

eine Überschreitung bestimmter Dezibel-Level farblich visualisieren und somit zur Regulierung der Klassenlautstärke beitragen. Dies kommt im Grunde der gesamten Schülerschaft zugute (vgl. dazu 5.2.3.2).

Natürlich sind auch Schüler vertreten, die eine generelle Information ihrer Klasse in dieser Form nicht kennen, z.B. alle Teilnehmer der Diskussionsgruppe 7 (vgl. Abs. 167-170). Ein anderer Teilnehmer gibt klar zu verstehen, dass er dieses Angebot von sich aus nicht nutzen wollte (D13.2 m, 292). Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn im weiteren Verlauf die Wünsche und Anliegen formuliert und diskutiert werden.

Nutzen der Mitschülerinformation

Den Nutzen der verschiedenen Maßnahmen zur Aufklärung der Mitschüler über das Thema Hörschädigung beschreiben einige Schüler wie im Folgenden dargestellt.

So können einige Mitschüler erst durch grundlegende Kenntnisse zum Thema Hörschädigung die einseitige Hörschädigung des Schülers erkennen bzw. nachvollziehen.

Bei mir war sie [die MSD-Betreuerin] mal da und hat es erklärt im Unterricht. Das haben einige erst einmal geguckt, weil sie es nicht gewusst haben und wie das geht, wegen dem einen Ohr und das Ganze. Wie ich höre und so/ (A11.2 m, 107).

Über diese Thematik und z.B. den gewählten Schulort ins Gespräch zu kommen, führt bei einer Teilnehmerin dazu, dass die Mitschüler nun einen adäquateren Umgang mit ihr pflegen:

Bei mir war der dieses Schuljahr da und der hat der Klasse alles erklärt. Hat erklärt, warum ich da in die Schule gehe, weil die andere Schule so weit weg ist. Und ja, (...) seitdem kennen sie mich jetzt besser und reden mich auch besser an (A3.2 w, 74).

Eine Bewertung mit „gut“, dass die Mitschüler im Rahmen einer Integrationsstunde informiert wurden, geben andere Teilnehmer ebenfalls ab. So z.B. dahingehend, dass dabei den Mitschülern auch die Regelungen zum Nachteilsausgleich erklärt wurden (vgl. E8.2 w, 199) oder, dass generell alle Mitschüler auf den gleichen Kenntnisstand gebracht wurden, wenngleich einige schon zuvor davon wussten (vgl. B4.2 m, 56).

Eine ebenso positive Einstellung zu diesem Angebot vertritt eine weitere Teilnehmerin, die ein deutliches Interesse in ihrer Klasse verzeichnen konnte, auch wenn sie einräumen muss, dass die Unterrichtseinheit durch den MSD evtl. mit einer „Freistunde“ gleichgesetzt wurde. Ebenso konstatiert sie, dass andere Klassen durchaus ablehnend auf ein derartiges Angebot reagieren:

Ja, ich finde es gut, wenn die Klasse dann sieht und weiß wie es ist, schlecht zu hören, weil das interessiert sie dann auch. Das ist mir auch aufgefallen. Schon als ich es vorher angekündigt habe, haben sie schon gesagt: 'Ja.' Das machen sie und waren schon interessiert. Aber was ich leider doof finde ist, dass es auch Klassen gibt, die sagen, 'schlecht', und so. Aber meine

Klasse, wenn ich das jetzt zugeben kann, war auch glücklich, dass sie eine Freistunde hatte (E1.3 w, 220).

Von einem deutlich hohen Nutzen der Mitschülerinformation durch den MSD ist bei folgender Schülerin auszugehen, da sie mit dem Wechsel in eine neue Klasse eigenaktiv die MSD-Betreuerin um die Durchführung einer Integrationsstunde gebeten hat (vgl. 5.4.3.2):

Bei mir war es dieses Schuljahr so: Ich bin ja in eine neue Klasse gekommen und habe dann meine MSD-Betreuerin gefragt, ob sie kommen kann und dann nochmal der Klasse und dem Lehrer erklären kann, was das jetzt so ist, wie man sich verhalten soll und habe dann halt angefragt, ob sie so eine Integrationsstunde machen könnte (A15.3 w, 77).

Zusammengefasst finden sich die wesentlichen Vorteile der Mitschülerinformation durch den MSD in der Aussage der folgenden Schülerin. Sie empfindet es als angenehm, die Aufgabe an eine fachkundige Person abgeben zu können, die über Expertise und Anschauungsmaterialien verfügt (vgl. dazu 5.1.5.2). Zudem wird aufgrund des offiziellen Auftrags entsprechend Zeit und Aufmerksamkeit von Schul- und Schülerseite eingeräumt:

Ich finde es angenehmer, wenn das jemand für mich macht, weil der kann das dann auch genauer erklären. Der Herr X hat auch immer gezeigt, wie alles ist und hatte dann auch was dabei, wie man das testen kann. Und auch so Hörschutz, damit konnte man es ausprobieren. (...) Ich glaube, wenn ich das erklären würde, würde ich niemals so viel Zeit bekommen und er hat dafür wirklich eine Schulstunde bekommen, das fand ich echt toll! Die Klasse hat das auch sehr gut aufgenommen. Ich glaube, wenn ich das erzählen würde, würde die Klasse nicht so gut aufpassen (G3.2 w, 175).

Eigeninitiative des hörgeschädigten Schülers

Die Aufklärung der Mitschüler zur eigenen Hörschädigung übernehmen manche Schüler selbst, sei es in Ergänzung zum MSD, aufgrund der aktuellen Situation oder auf Nachfrage hin. So erklären einige Schüler, dass sie die Klasse selbst informieren bzw. rückblickend, dass sie das übernommen haben (vgl. z. B. C13.2 m, 291; C7.1 m, 156 ff.; A4.2 m, 69-73 und 75-77). Ergänzend zum MSD agiert z. B. dieser Teilnehmer:

Nein, also in der 5. [Klasse] hat er [der MSD] es einmal gesagt, ja. Aber jetzt für die Neuen [Schüler]: Also, entweder sie wissen es oder ich sage es ihnen (B12.2 m, 87).

Ähnlich sieht es eine andere Teilnehmerin, die es „toll“ findet, dass zunächst eine Information der Mitschüler durch den MSD erfolgt ist, da sich dadurch die Nachfragen der Mitschüler reduzieren. Sie selbst gibt bedingt Auskunft zu weiteren Nachfragen:

//Das ist eher gesagt toll//, weil sonst fragen die immer: 'Was passiert denn da im Ohr?'. Das nervt dann auch ziemlich. Dann erkläre ich es auch, dann sage ich immer, 'ich bin schwerhörig', aber dann lasse ich es auch (A2.1 w, 128).

Auf Nachfrage oder wenn Interesse besteht, erklären auch andere Schüler den Sachverhalt ihrer Hörschädigung (vgl. z. B. A13.2 m, 293). So wissen die Mitschüler des folgenden Teilnehmers grundsätzlich Bescheid, bekommen durch ihn aber zusätzliche Erklärungen:

Ja, eigentlich schon. Die fragen manchmal, warum ich das [Hörgerät] habe oder ob mir das auch hilft. Und dann erkläre ich ihnen das schon auch (C8.2 m, 70).

Für manche Teilnehmer ist es eine Frage des Personenkreises, dem gegenüber sie ihre Hörschädigung erklären. So erläutert folgender Schüler, dass er sich bzgl. seiner Hörschädigung nur vertrauten Mitschülern mitteilt:

Ich sage es zwar auch denen, denen ich vertrauen kann und mit denen ich schon lange Freund bin, (...) aber sonst eigentlich nicht (D13.2 m, 220).

Ähnlich würde sich auch folgende Schülerin, die generell keine Sonderbehandlung aufgrund ihrer Hörschädigung erfahren möchte (vgl. 5.4.1, Soll-Zustand), beim Besuch einer neuen Klasse verhalten:

Oder wenn ich in eine neue Klasse komme, dann würde ich es am Anfang nur denen sagen, denen ich so etwas anvertrauen kann. Und dann entwickelt sich das eh alles, im Laufe des Schuljahres, dass die Anderen das dann auch mitbekommen. (...) Aber am Anfang würde ich da gar nicht so ein großes Thema daraus machen. Ich würde das einfach nur den Lehrern sagen, damit die Bescheid wissen, und den Freunden mit denen ich mich eben anfreunde. Es wird sich dann eh ausbreiten (D14.2 w, 206).

Im Gegensatz dazu geht folgende Schülerin sehr offensiv und selbstbewusst mit ihrer Hörschädigung gegenüber den Mitschülern um (vgl. dazu 5.4.1). Sicherlich auch dadurch bedingt, dass sie die Reaktionen auf ihre Erstversorgung mit einem Hörgerät und die Begleitung durch den MSD in der Grundschulstufe als wenig positiv erfahren hat:

Für mich ist das irgendwie voll sinnlos. Ich meine, ich informiere meine Klassenkameraden gleich darüber. Weil sonst kenne ich die schon ein halbes Jahr und dann ist es wie bei mir damals in der 3. [Klasse]/. In der 3. [Klasse] habe ich unter dem Jahr ein Hörgerät bekommen und die anderen sind voll auf Abstand gegangen, weil sie absolut nicht gewusst haben, wie sie mit mir umgehen sollen. Dann ist die Frau [vom MSD] gekommen und hat die ganze Klasse zusammengetrommelt und hat ihnen das erklärt und dann ist es ganz normal weitergelaufen, als ob nichts gewesen wäre. [...] (B6.3 w, 187).

Gegenüber den Lehrkräften gilt ihre eigenaktive Position allerdings nicht, hier sieht sie die Verantwortung bei der Schulleitung (vgl. 5.2.5.3, B6.3 w, 192).

Andere Schüler haben zum Thema Hörschädigung oder den technischen Versorgungsmöglichkeiten einen eigenen Unterrichtsbeitrag, meist ein Referat, geleistet (vgl. z. B. C9.1 m, 111; B1.3m, 145 und 298). Ein Schüler hat seine CI-Versorgung bereits in der 1. Klasse vorgestellt und konnte dazu ein Anschauungsmodell von seinem Akustiker ausleihen:

In der 1. Klasse schon. Ich bin ja bei dem Akustiker X und da gibt es so ein großes Ohr-Modell. Da habe ich in der Schule wie so ein Referat darüber gehalten (A9.1 m, 115).

Bei einem anderen Schüler ist das Referat auf Lehrerinitiative und mit der fachlichen Verbindung zu Biologie erfolgt:

Ich habe letztes Jahr in Biologie ein Referat gehalten, eine dreiviertel Stunde lang, und seitdem ist es etwas verständlicher. [...] Mein Bio-Lehrer hat mir das vorgeschlagen, dass ich das machen könnte (B8.2 m, 61 und 63).

Aufgrund der Tatsache, dass der MSD nicht immer verfügbar ist, z. B. im Schwimmunterricht, erklärt die Schülerin die Situation selbst (vgl. B7.1 w, 162 ff.).

Ein Beispiel dafür, das Umfeld insgesamt nicht mehr eigenaktiv aufklären zu wollen, gibt folgender Teilnehmer und erklärt es damit, dies schon zur Genüge getan zu haben:

Ich habe keine Lust mehr Leute aufzuklären. [...] Ich habe schon meine ganze Gegend aufgeklärt. 'Was ist das in deinem Ohr? Bla, bla, bla.' (F3.2 m, 169 und 171).

Diese wäre auch unter dem Aspekt des Umgangs mit der eigenen Hörschädigung zu beleuchten (vgl. 5.4.1), wobei der Schüler diesbzgl. keine weitere Aussage macht.

Soll-Zustand

Information der Mitschüler bzgl. Hörschädigung

In einer Vielzahl von Äußerungen wird eine grundsätzliche Information der Mitschüler durch den MSD gewünscht, so z. B. in der gesamten Diskussionsgruppe 2: „Die Klasse informieren“ (Abs. 374, 444, 463, 484). Andere sehen die Möglichkeit „ab und zu auf[zuf]rischen, wäre gut“ (C5.2 w, 207) oder auch zu vertiefen, d. h. „der Klasse das noch genauer erklären, oder so. Weil ich glaube, dass die Klasse das gar nicht gewusst hat. [...]“ (A6.3 w, 112).

Zum Teil wünschen sich auch Schüler, die eine Klasseninformation bisher noch nicht erfahren haben, eine solche, z. B. aufgrund folgender Überlegungen:

Mhm, ja. Dann wüssten die anderen Kinder das und dann fragen sie nicht immer so (C2.1 m, 131).

Gut wäre das, glaube ich, schon. Denn falls ich mal was nicht verstehe, dann könnte mir mein Banknachbar sagen, was gesagt wurde (C8.2 m, 67).

So könnten durch das Wissen der Mitschüler evtl. Probleme im Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler vermieden werden.

Insgesamt geht es darum, die Mitschüler bzgl. der Hörschädigung, der Versorgung mit Hörgeräten oder CI und der möglichen Auswirkungen aufzuklären, so mehrfach die Meinung unter den Teilnehmern der Diskussionsgruppe 10 (vgl. Abs. 288, 303 und 308). Dabei ist es einer Teilnehmerin wichtig, dass der MSD kommt und dies umgehend durchführt wird: „Ich will auch, dass die [MSD-Betreuerin] dann mal kommt und das denen erklärt“ (C10.1 w, 108). Von daher würde sie in der Rolle des MSD unmittelbar handeln:

Sofort in die Schule zu dem hörgeschädigten Kind gehen und der Klasse erklären, was ein Hörgerät ist (C10.1 w, 307).

Neben der inhaltlichen Aufklärung präzisieren einige Schüler den Wunsch der Mitschülerinformation dahingehend, dass Verständnis für die Situation eines hörgeschädigten Schülers

und ein angemessener Umgang mit ihm vermittelt werden. Daher soll der MSD u. a. folgende Anliegen erwirken:

Der Klasse erklären, was der Schüler hat und was man beachten muss (F5.2 w, 334).

Dafür sorgen, dass die anderen [Mitschüler] sehen, dass es nicht so leicht ist, schwerhörig zu sein (E8.2 w, 332).

Ihnen [den Mitschülern] erklären, wie man damit umgeht, wie man mit Hörgeschädigten darüber spricht ohne sie zu beleidigen (C5.2 w, 325).

In zwei Fällen wünschen sich dies die Teilnehmer nicht nur für ihre eigene Klasse, sondern auch für weitere Klassen an der Schule (vgl. D12.2 m, 365). Dazu eine der beiden Aussagen:

Der andere Punkt ist: Die 5. und 6. Klassen, die wissen teilweise nicht, was es damit auf sich hat. Und die schauen einen dann öfter mal schräg an. (...) Dass man sie vielleicht mal aufklärt über das. Das würde ich mir wünschen (C1.3 w, 228).

Kein Informieren der Mitschüler

Unter der Vielzahl an Wünschen und Vorschlägen zur Realisierung der Mitschülerinformation durch den MSD muss das Anliegen folgender Schüler hervorgehoben werden, die sich keine Aufklärung der gesamten Klasse durch den MSD wünschen:

Während eine Teilnehmerin ohne genauere Angabe von Gründen das „für die Klasse (...), eher nicht“ (F8.2 w, 74) möchte, stehen bei einer weiteren ganz klar Bullying-Ängste im Vordergrund. Deshalb bevorzugt sie, dass die Mitschüler nicht über ihre Hörschädigung informiert sind:

Ja, bei Schülern mag ich es gar nicht so sehr, dass die das wissen, weil bei mir in der Klasse ist das so, ich werde deswegen oft gemobbt uns so/. (A14.2 w, 67).

Die Aufklärung der Lehrkräfte hingegen gibt sie gerne an den MSD ab (vgl. 5.2.5.1, Soll-Zustand). Dadurch muss sie ihre Situation dem Lehrer nicht vor der gesamten Klasse erklären:

Ja, weil immer wenn ich vor gehe, dann rufen die Lehrer: 'Ruhe, Ruhe!' Und wenn ich es ihnen dann sage, dann hört es eben die ganze Klasse (A14.2 w, 215).

Ein mögliches Mithören der Klasse und damit eine Offenlegung der eigenen Situation schildert auch eine weitere Teilnehmerin dieser Diskussionsgruppe:

Das mag ich auch nicht: Ich mag lieber, wenn die Klasse laut ist und ich das den Lehrern alleine sagen kann. Nicht dass der 'Ruhe!' schreit und die ganze Klasse ruhig ist und zuhört. Das geht die doch eigentlich nichts an. Da könnte ich mich ja auch melden und es sagen (D14.2 w, 216).

Im Gegensatz dazu begründet ein anderer Schüler den Verzicht auf die Mitschülerinformation durch den MSD damit, dass er sich als kompetent genug beschreibt diese Aufgabe

selbst zu übernehmen, was einer bereits im Ist-Zustand dargelegten Eigeninitiative des Schülers entspricht:

(...) Eigentlich nicht, weil ich kenne mich ja ganz gut aus. Die [Mitschüler] fragen einen ja dann auch persönlich und dann erkläre ich ihnen, wie ich das höre (A8.2 m, 60).

Der unterschiedliche Umgang damit, die eigene Hörschädigung offenzulegen oder nicht, ist auch unter dem Aspekt der personalen Integration, d. h. dem Umgang mit der eigenen Hörschädigung zu sehen und wird an dortiger Stelle weitergehend erläutert (vgl. 5.4.1).

Umsetzungsmöglichkeiten der Mitschülerinformation

Zur praktischen Umsetzung der Mitschülerinformation werden verschiedene Vorschläge von Seiten der Schüler gemacht.

Die Realisierung der bereits genannten und noch folgenden Anliegen wünschen sich viele Schüler in Form von Integrationsstunden, d. h. „[i]n einer Schulstunde mit der Klasse darüber sprechen, wie es ist, hörbehindert zu sein“ (C8.2 m, 326). Dabei können sich die Schüler verschiedene Anteile in dieser Stunde vorstellen, z. B. „Vortrag über hörgeschädigte Schüler und Kinder“ (B13.2 m, 357) oder „ein kleines Referat“ (C2.1 m, 375) des MSD, außerdem „Spiele“ zum Thema Ohr (vgl. D3.2 m, 366).

Umfassend äußern sich die Schüler dahingehend, dass sie in der Rolle des MSD unbedingt „zeigen [würden], wie der Schüler hört“ (B14.2 w), d. h. „demonstrieren, wie es ist, schlecht zu hören“ (E1.3 w, 545) und dazu „Simulationen der Hörbehinderung für die Klasse mitbringen“ (C14.2 w, 339) oder auch „ganz viele Experimente mit dem Gehör und dem Hören machen“ (A10.1 w, 304).

Des Weiteren haben die Schüler vielfältige Ideen zur Selbsterfahrungen mit eingeschränktem Hören, z. B.: „Die Schüler und Lehrer Hörgeräte einen Tag lang ausprobieren lassen“ (D8.2 m, 328).

Diese Maßnahme zur Sensibilisierung der Mitschüler beschreiben die beiden folgenden Teilnehmer genauer:

Ich weiß was: Falls meine Mitschüler gar keinen Respekt vor meinem Hörgerät haben und mich z. B. damit aufziehen (...), dann würde ich versuchen den MSD einzuschalten. Dann sollten sie z. B. auch mal kurz so ein Testhörgerät kriegen und dann sollten alle schreien, dann sehen die wie das ist. Damit sie auch leiser werden, falls sie zu laut sind und verstehen, warum ich das trage (D10.1 m, 106).

Dass sie gut verstehen, wie laut das ist. Da würde ich z. B. auch ein Hörgerät mitnehmen und mich an die Straße stellen und mal gucken, wenn so ein Auto vorbeifährt, wie laut ist das für mich (B10.1 w, 248).

Dabei ist es der zuletzt zitierten Teilnehmerin wichtig, „dass die Klasse Spaß hat und es auch versteht!“ (B10.1 w, 305). Eine anderer Teilnehmerin sieht das genauso (vgl. D7.1 w, 456).

Ein entsprechender Rahmen für diese Vorhaben könnte ein Projekttag zum Thema Hören bzw. Hörschädigung sein, wie er von Teilnehmern der Gruppe 14 diskutiert wird (vgl. Gruppe 14, 77 ff.): Entweder für die gesamte Schule oder für Klassen mit einem hörgeschädigten Schüler. Zusammenfassend dazu folgende Meinungsäußerung:

Vielleicht ist es doch einfach am besten mal so einen Projekttag in der Klasse zu machen. Zumindest in den Klassen, wo ein Hörgeschädigter ist, weil das sind die Leute mit denen man am meisten macht. Und wenn man sich dann mit denen mal unterhält und sich wirklich mal den ganzen Tag Zeit dafür nimmt (D14.2 w, 231).

Eine Art Aufklärungskampagne ist die Idee dieses Schülers, der das Anbringen eines Plakats zur Thematisierung der Hörschädigung als etwas 'Normales' vorschlägt:

Ein Plakat mit Kind und Hörgerät und Text: ‚Ist doch egal!‘, Hörgerät ist normal, anbringen (C11.2 m, 280).

Zusätzlich zu anderen Maßnahmen wäre dies eine dauerhafter, visueller Reminder.

An anderer Stelle erklärt der Schüler den Hintergrund seines Vorschlags genauer: Er möchte damit zur Normalisierung des Themas Hörschädigung beitragen (vgl. 5.4.1, Soll-Zustand bzw. C11.2 m, 221).

Bei allen Maßnahmen der Mitschülerinformation, insbesondere bei Integrationsstunden, sei nochmals darauf verwiesen, dass eine vorherige Absprache zwischen MSD und dem betroffenen Schüler eingefordert wird (vgl. 5.1.4.1).

Kernaussagen

Abbildung 46 fasst die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Information und Aufklärung der Mitschüler bzgl. Hörschädigung' zusammen.

Ist-Zustand
<p>Wissen um die Hörschädigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - insgesamt sehr unterschiedliche Ausgangslage bei Mitschülern - Mitschüler sind informiert und gehen adäquat damit um, v. a. bei gleicher Klassenzusammensetzung über mehrere Schuljahre - nur vertraute Mitschüler sind informiert - Mitschüler sind bewusst nicht informiert, aus Sorge um negative Konsequenzen <p>Maßnahmen der Mitschülerinformation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Information der Mitschüler erfolgt häufig durch sog. Integrationsstunden - Simulationen der Hörschädigung und des Hörens mit Hörgerät - Einsatz diverser Anschauungs- und Informationsmaterialien - Kennenlernen des Fingeralphabets und einiger Gebärden - bewusster Verzicht auf das Angebot <p>Nutzen der Mitschülerinformation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auswirkungen einer Hörschädigung werden erstmals bewusst - weckt Interesse der Mitschüler - verbessert Umgang mit betroffenem Schüler - Informationsarbeit kann an Fachperson (MSD) abgegeben werden - mitunter hat Informationsstunde bei einigen Mitschülern „Freistundencharakter“ <p>Eigeninitiative des Schülers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initiativaufklärung aus „freien Stücken“ - direkter Weg und dadurch selbstbewusstes Auftreten - in Ergänzung zum MSD oder wenn dieser nicht verfügbar ist - auf Nachfrage - für ausgewählte Personen - in Form eines Unterrichtsbeitrags - keine Eigeninitiative, da der Aufklärung überdrüssig
Soll-Zustand
<p>Information der Mitschüler bzgl. Hörschädigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - MSD soll Besuch und Information (zeitnah) durchführen - andere Klassen der Schule informieren, da unwissend - Aufklärung zum Thema Hörschädigung und zu adäquatem Umgang mit den Betroffenen - Sensibilisierung der Mitschüler für Situation des hörgeschädigten Schülers <p>Kein Informieren der Mitschüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - keine Offenlegung der Hörschädigung vor der gesamten Klasse - Angst vor Mobbing bzw. Bullying - eigenständige Übernahme der Mitschülerinformation <p>Umsetzungsmöglichkeiten der Mitschülerinformation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integrationsstunden mit Anteilen von: Vortrag, Spielen, Experimenten, Simulation einer Hörschädigung, Selbsterfahrungsmöglichkeiten - Projekttag für Klasse mit hörgeschädigtem Schüler oder für ganze Schule - Informations-Kampagne durch Plakat

Abbildung 46: Kernaussagen zu 'Information und Aufklärung der Mitschüler bzgl. Hörschädigung'

Diskussion

Ähnlich den Ausführungen zur 'Information und Aufklärung der Lehrer bzgl. Hörschädigung' (vgl. 5.2.5.1), zeigt sich auch bei den Mitschülern ein unterschiedlicher Kenntnisstand hinsichtlich des Wissens um die Hörschädigung des betroffenen Schülers. Dabei werden folgende Aspekte deutlich: Ein Vorteil liegt in der gleichbleibenden Klassenzusammensetzung

über mehrere Schuljahre, was häufig in der Grund- und Mittelschule, kaum aber an Realschulen oder Gymnasien gegeben ist. Mit der Wahl bestimmter Unterrichtsfächer ist an weiterführenden Schulen zumeist eine neue Klassenzusammensetzung verbunden. Von daher ist eine wiederkehrende Information der (neuen) Mitschüler unerlässlich. Ob dies durch den MSD oder den hörgeschädigten Schüler erfolgt, hängt u. a. davon ab, wie ausgeprägt das Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Mitschülern ist. Laut der Schilderungen besteht dies meist nur zu einem Teil der Klasse, der dann entsprechend in Kenntnis gesetzt ist. Dies erklärt auch, weshalb einige der betroffenen Schüler nicht möchten, dass die gesamte Klasse informiert wird. Hier bedarf es vermutlich einer fundierten Argumentation, aber auch Sensibilität seitens des MSD, um dem hörgeschädigten Schüler die Bedeutung der Mitschülerinformation aufzuzeigen. So kann z. B. eine häufig eingeforderte Rücksichtnahme nur dann verlangt werden, wenn alle Beteiligten darüber in Kenntnis gesetzt sind (vgl. BLOCHTUS 2009b).

Ein Großteil der Teilnehmer benennt unterschiedliche Maßnahmen und einen positiven Nutzen der Information der Mitschüler durch den MSD. Wie bereits im Zusammenhang mit der Lehrerinformation wird auch hier das Argument der Expertise und Fachlichkeit des MSD angeführt, ebenso wie die Möglichkeit, entsprechende Materialien einsetzen zu können. Gleichmaßen äußern die Schüler verschiedene Ideen, wie die sog. Integrationsstunden unter ihrer eigenen Beteiligung gestaltet werden könnten (vgl. Soll-Zustand). Bei der Einbindung der hörgeschädigten Schüler sollten deren Intentionen so weit wie möglich Berücksichtigung finden und Maßnahmen zur Eigenaktivität z. B. durch eine gemeinsame Planung oder die Bereitstellung von Materialien von MSD-Seite unterstützt werden. Die Schülerinformation wird in einigen Fällen auch klassenübergreifend gewünscht, da andere Schüler an einer Schule oft unwissend sind und sich mitunter inadäquat verhalten (vgl. GRÄFEN 2015).

Bei Schülern, die eine Information der Klasse gänzlich ablehnen, da sie negative Konsequenzen bereits erfahren haben oder befürchten, sollten alternative Vorgehensweisen überlegt werden. So z. B. die Einbindung von Lehrern und Schulleitung, um die Situation in der Klasse als Ganzes zu beleuchten (vgl. 5.2.5). Ebenso sollte der betroffene Schüler evtl. von anderen Schülern in einer vergleichbaren Schulsituation (Peers) erfahren können, wie sie damit umgehen bzw. welchen i. d. R. positiven Nutzen sie aus der Mitschülerinformation gewinnen konnten (vgl. 3.3.3). Aufgrund der noch vorherrschenden Einzelintegration hörgeschädigter Schüler kommt dem MSD hierbei eine Vermittlerfunktion zu.

Folgerungen

➤ **Nutzen und Bedeutung der Mitschülerinformation aufzeigen**

In Bezug auf Rücksichtnahme und Verständnis der Mitschüler für die Situation des hörgeschädigten Schülers muss ihnen eine grundlegende Information zuteilwerden. Die Vorteile, die in aller Regel daraus erwachsen, sind dem betroffenen Schüler aufzuzeigen. Hierzu kann der Austausch mit anderen hörgeschädigten Schülern hilfreich sein, die von ihren Erfahrungen diesbezüglich berichten. Aufgrund der überwiegenden Form von Einzelintegration sollten diese Kontakte durch den MSD hergestellt werden. Digital aufgezeichnete Schülerinterviews (vgl. 3.2.3) können ebenso Einsatz finden.

➤ **Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit**

Die Information der Mitschüler durch den MSD wird je nach Schülerpersönlichkeit unterschiedlich gesehen. Aufgeschlossene und im Umgang mit ihrer Hörschädigung sichere Schüler übernehmen die Aufgabe der Information häufig selbst. Schüler, die sich bzgl. ihrer Hörgeschädigtenthematik eher zurückhaltend zeigen, sollten mit ihren möglichen Bedenken ernst genommen werden. Vermutlich müssen hier verstärkt vorbereitende Gespräche geführt werden.

➤ **Einbindung des betroffenen Schülers als Experte**

Idealerweise ist der betroffene Schüler als Experte für seine persönliche und schulische Situation in die Mitschülerinformation einzubeziehen. Art und Weise der Beteiligung sind im Zusammenhang mit seiner Persönlichkeitsstruktur zu eruieren und rechtzeitig vor der Durchführung zwischen MSD-Betreuer und Schüler abzustimmen.

5.3.1.2 Klasseneinbindung

Wie im weiteren Verlauf ersichtlich wird, schildern die Schüler, die erklärt haben, dass ihre Mitschüler von der Hörschädigung in Kenntnis gesetzt sind, eine durchweg positive Klasseneinbindung. Der Umkehrschluss kann hierbei allerdings nicht gezogen werden.

Ist-Zustand

Anfängliche Schwierigkeiten

Rückblickend auf das letzte oder die weiter zurückliegenden Schuljahre berichten einige Schüler von anfänglichen Schwierigkeiten hinsichtlich der Klasseneinbindung. Das kann zum einen an der mangelnden Information der Mitschüler liegen, wie es Beiträge aus der Gruppe 12 belegen (vgl. A12.2 m, 134; D12.2 m, 141), so z. B.:

Ja, also in der 2. [Klasse], als ich die Hörgeräte und auch das FM-Gerät gekriegt habe, da hat die Lehrerin das [FM-Gerät] zum ersten Mal umgehängt und (...) ja, da gab es dann auch schon Tuscheleien: 'Was ist denn das überhaupt und warum hast du jetzt auf einmal zwei Feder-

mäppchen dabei?' und so. Da hat sich das dann sehr schnell wieder gelegt. (...) In der 5. [Klasse] ist das irgendwie untergegangen, (...) irgendwie hat es keiner bemerkt. Und jetzt ist es irgendwie für alle normal (B12.2 m, 149).

Dabei ist der Ausführung nicht zu entnehmen, worauf der aktuelle Zustand des 'Normal-Seins' im Umgang mit der FM-Anlage gründet, ob es beispielsweise eine Einführung in den Umgang mit dem Gerät o.Ä. gegeben hat.

Zum anderen kann es im Fall der folgenden Teilnehmerin mit ihrem Schulwechsel vom Förderzentrum Hören an eine Realschule und dem damit verbundenen 'Hineinwachsen' in die Klasse begründet werden. Nach anfänglich überwiegendem 'Einzelkämpfer-Dasein' in der 5. Jahrgangsstufe hat sie nun (6. Jahrgangsstufe), mit zunehmendem Kennenlernen ihrer Person durch die Klassenkameraden, Freunde und Kontakte in der Klasse gewinnen können:

//Weil letztes Jahr,// da war es nicht so. Da war ich eher so alleinstehend. Aber jetzt habe ich viele Freunde. [...] Ich war ja auf einer Schwerhörigengrundschule und da hatte ich Freunde, ganz normal, wie alle. Und jetzt ist es halt so: Am Anfang der 5. Klasse da haben sie nicht so mit mir geredet, weil es irgendwie komisch war. (...) Ja, und jetzt kennen die mich halt alle und (...) die meisten wollen dann mit mir spielen, weil die haben gesagt, dass ich lustiger bin. Also, ich weiß nicht, aber /. [Schulterzucken] (A3.2 w, 76 und 271).

Positive Klasseneinbindung

Ebenfalls einen Schulwechsel vom Förderzentrum Hören an ein Gymnasium führt eine weitere Teilnehmerin an, die dabei allerdings, im Gegensatz zum vorherigen Beispiel, eine unmittelbare Klasseneinbindung erfahren hat. Sie beschreibt dies als durchweg positiv:

Ich bin ja in der Grundschule auf der X-Schule [Zentrum für Hörgeschädigte] in X gewesen und dann bin ich ins Gymnasium gekommen und alle haben mich freundlich aufgenommen. Die wissen das auch, aber ich habe jetzt keine Sprüche oder so gehört. Gar nichts (B14.2 w, 73).

Weitere Beispiele belegen, dass der Wechsel an ein Gymnasium sich für diese Teilnehmer in Bezug auf das Eingebunden-Sein in die Klassengemeinschaft positiv ausgewirkt hat (vgl. A13.2 m, 135; B3.2 w, 272). Ein anderer Teilnehmer kommt in seiner Klasse am Gymnasium auch gut zurecht, vermisst aber dennoch den beantragten MSD-Besuch:

[...] Ich denke schon, dass sie mir in meiner Klasse ziemlich viel entgegenkommen, aber trotzdem finde ich es schade, dass er [der MSD] noch nicht gekommen ist (C11.2 m, 123).

Dass die Hörschädigung kein Problem darstellt, Akzeptanz und Entgegenkommen bzw. eine Gleichbehandlung der hörgeschädigten Schüler vorherrscht oder sie gut in der Klasse zurechtkommen, bestätigen in dieser Form auch andere Teilnehmer. Darunter sind auch jene Schüler, deren Mitschüler – wie eingangs erwähnt – um die Hörschädigung wissen (vgl. z. B. E3.2 m/D3.2 m, 247 f.; E5.2 w, 195; D11.2 m, 115; A13.2 m, 52).

Für einen Teilnehmer liegt der Vorteil darin, ein Privatschulwesen zu besuchen, das Klassen mit geringeren Schülerzahlen bietet, die sich aus Schülern mit und ohne (sonderpädagogische)

gischen) Förderbedarf zusammensetzen. Der Schüler nimmt somit im Klassenverband aufgrund seiner Hörschädigung keine gesonderte Rolle ein (vgl. D1.3 m, 175).

Sehr positiv, nahezu euphorisch, äußern sich einzelne Schüler der Gruppe 1 bzgl. der Einbindung, die sie in ihrer Klasse erfahren (vgl. z.B. B1.3 m, 145). So schätzt sich beispielsweise folgende Schülerin glücklich angesichts der Unterstützung, die ihr von der Klasse entgegengebracht wird:

Ich bin auch begeistert, weil meine Klasse, wir sind 30 insgesamt, hat auch zu mir gesagt: 'Ja, wir stehen hinter dir!' Und das begeistert mich voll! (...) Die finden das auch hart, was ich leiste, das sagen sie dann auch. (...) Ich bin da auch glücklich (E1.3 w, 151).

Mangelnde Klasseneinbindung

Im Gegensatz dazu stehen Erfahrungen anderer Teilnehmer, die sich kaum bis gar nicht in die Klasse integriert fühlen. Zum einen wird das an der gesamten Klasse bzw. dem Klassenklima festgemacht, wie z. B. mit der Hörschädigung umgegangen wird. Hierzu äußert sich ein Teilnehmer, der den Vergleich zu seiner Parallelklasse hat, die ebenfalls von einem hörgeschädigten Schüler besucht wird, wie folgt:

//Ja, er [C13.2 m] hat ja auch eine gute Klasse!// Wenn ich in seiner Klasse wäre, wär es mir auch nicht peinlich (D13.2 m, 211).

Ein weiteres Beispiel für ein negatives Empfinden der gesamten Klassendynamik schildert eine Teilnehmerin, die selbst den Klassensprecher nicht hinter sich weiß, was sie offensichtlich zu Handgreiflichkeiten verleitet hat:

Ja, weil manchmal machen die mich auch voll doof an und der Klassensprecher lästert auch über mich ab. Dann habe ich ihm mal eine (unv., geknallt?), aber jetzt macht er es nicht mehr (C12.2, 143).

Eine Art geteilten Zustand hinsichtlich der Einbindung in die Klassengemeinschaft beschreibt ein Teilnehmer mit: „Bei mir ist das so eine Mischung, zwischen bescheuert und (unv. geht schon)“, (B13.2 m, 212).

Einem anderen Schüler fehlt das entscheidende Dazugehörigkeitsgefühl aufgrund mangelnden Austauschs. Obwohl er mit dem Amt des Klassensprechers betraut wurde, fühlt er sich nicht umfassend integriert:

Ich fühle mich nicht ganz so willkommen. Ich bin zwar Klassensprecher, aber trotzdem, das hilft nicht so viel, das macht nicht so viel Sinn. Dass die anderen eben nicht so viel mit mir zu reden haben (C4.2 m, 277).

Auf die Frage, was für ihn daher wichtig sei, formuliert er:

Bei mir ist es die Integration: Dass meine Klassenkameraden sagen, dass ich in der Klasse auch willkommen bin! Das ist bei mir jetzt nicht unbedingt so (C4.2 m, 275).

Eine Teilnehmerin, die negative Erfahrungen mit Bullying schildert, nimmt aus diesem Grund zu den Hauptverursachern des Bullyings „so wenig Kontakt wie möglich auf, damit die mich in Ruhe lassen“ (A14.2 w, 75). Sie kann daher auch nicht beurteilen, ob eine verstärkte Information zu ihrer Situation als Schülerin mit einer Hörschädigung hilfreich wäre oder die Situation ggf. noch verschlimmern würde (vgl. ebd.).

Wie im zuletzt angeführten Fall bereits ersichtlich wird, liegt es nicht immer an der gesamten Klasse, dass sich ein Schüler nicht in die Klassengemeinschaft eingebunden fühlt. Die Teilnehmer diskutieren ebenso intensiv, dass es oft Einzelne sind, die 'nerven', indem sie Fragen zur Hörschädigung oder den Hörhilfen überstrapazieren oder diesbezüglich 'Sprüche' zum Besten geben (vgl. z.B. D10.1 m, 113; B11.2 m, 111; A11.2 m, 112). Exemplarisch hierzu die beiden folgenden Beispiele:

Also, manche Mitschüler fragen halt immer, was das ist und das nervt halt ein bisschen (A10.1 w, 122).

[...] Bei mir in der Klasse, da gibt es einen, der hat mal gesagt: 'Mit den Hörgeräten da schauen deine Ohren irgendwie (unv., fett?) aus' (A9.1 m, 115).

Die Teilnehmer der Diskussionsgruppe 13 beleuchten verschiedene Situationen, in denen einzelne Mitschüler die Schwerhörigkeit der Schüler thematisieren. Dabei unterscheiden sie sehr wohl zwischen ernst gemeinten Kommentaren (vgl. z.B. 176 ff.) und Späßen (vgl. z.B. 136 f.). Auch wird eingeräumt, dass manche Mitschüler den Sachverhalt der Hörschädigung nicht verstehen wollen (vgl. A14.2 m, 185). Darauf bezogen schließt ein Schüler diesen Diskussionspunkt mit den Worten ab: „Es gibt halt immer ein paar Idioten“ (C13.2 m, 215).

In einem speziellen Fall von Hänseleien reagiert eine Schülerin sehr nachsichtig. Da es sich um eine Gruppe von Schülern der 1. Jahrgangsstufe handelt, sieht sie ihnen den Fehler nach und klärt die Situation entsprechend:

Bei mir war es schon mal so, dass welche mich ausgelacht haben, nur weil ich ein Hörgerät habe, aber das waren die Erstklässler. Die sind halt nur reingekommen und dann habe ich mir gedacht, dann sage ich denen halt was das ist, und/. [...] Das war nur kurz, zeitweise so. Ich finde Erstklässler, wenn sie so einen Fehler machen, ist das nicht so schlimm (B10.1 w, 109 und 111).

Auf andere Weise, in Form von Abwendung, reagiert folgende Schülerin auf die scheinbare Ablehnung durch eine Mitschülerin aufgrund des Hörverlusts:

Ja, eine in meiner Klasse hat mich mal nicht gemocht wegen dem [Hörverlust], aber die habe ich dann einfach nicht mehr beachtet. Die war es einfach nicht wert, glaube ich (H3.2 w, 67).

Soll-Zustand

Wünsche zur Unterstützung der Einbindung in die Klasse richten sich zum einen an den MSD in der Form, dass nachgefragt werden soll, wie es dem betroffenen Schüler in der Klasse geht (vgl. z.B. A14.2 w, 331; B5.2 w, 317), ein Zurechtfinden in der Klasse unterstützt

wird (vgl. D2.1 m, 93) oder die Mitschüler angeleitet werden, dem betroffenen Schüler zu helfen. So soll der MSD z. B.:

Sagen, dass die Mitschüler sich um den Schüler kümmern, also z.B. sagt, was der/die Schüler/in nicht verstanden hat (B14.2 w, 337).

Zum anderen wird als Wunsch an die Mitschüler „Respekt und Vertrauen“ (E1.3 w, 560) formuliert, was sich im Fall eines weiteren Teilnehmers auch an Lehrer und Freunde richtet (vgl. D11.2 m, 271). Damit einher geht der Auftrag an den MSD, bei Mitschülern und Lehrern einen Verständniszuwachs für die Situation des hörgeschädigten Schülers zu erwirken (vgl. z.B. F8.2 w, 255; D8.2 m, 257). Ein wiederkehrendes Anliegen, das bereits bei der Information und Aufklärung der Lehrer (vgl. 5.2.5.1) und der Mitschüler (vgl. 5.3.1.1) behandelt wurde.

Teilnehmer, die von Stigmatisierungen betroffen sind, wünschen sich, dass gegen negative Äußerungen von einzelnen Mitschülern vorgegangen wird, so z. B.: „Dass mich keiner mehr fragt oder dumm anschaut oder anmacht“ (C11.2 m, 258).

Auf Nachfrage weist ein anderer Teilnehmer darauf hin, dass der MSD mit den Mitschülern sprechen sollte, denn: „Meine Mitschüler sollen aufhören mich andauernd zu ärgern“ (C7.1 m, 93 ff.).

Für die Schülerin, die mehrfach von ihren Erfahrungen hinsichtlich Mobbing/Bullying berichtet hat, ist es verständlicherweise ein zentrales Anliegen, dass darauf geachtet wird. In der Rolle eines MSD-Mitarbeiters würde sie dies zuallererst eruieren:

Ich würde als erstes schauen, ob der gemobbt oder geärgert wird, weil (...) das ist eigentlich für einen Schüler, finde ich, das Allerschlimmste (A14.2 w, 272).

An anderer Stelle formuliert sie, welche Erleichterung das für sie bedeuten würde:

Wo ich wirklich froh wäre, wenn das Mobben endlich aufhören würde. Das kostet mich wirklich Unmengen/. (A14.2 w, 246).

Von 'Mobbing' bzw. 'Mobbern' spricht noch eine weitere Teilnehmerin, die sich ebenso wünscht, dass dagegen vorgegangen wird (vgl. C12.2 w, 353).

Sichtlich betroffen von der mangelnden sozialen Integration wünscht sich ein Schüler mehr Freundschaften zu gewinnen, wo das Tragen der Hörgeräte nicht permanent thematisiert wird (vgl. auch B2.1 m, 99), was an dieser Schule allerdings schwer zu sein scheint:

Ich wünsche mir dann auch, dass ich mehr Freunde finde und dass die mich nicht ständig fragen, warum ich Hörgeräte habe. (...) Weil das ist jetzt in der X-Schule //ganz schwer.// (C2.1 m, 98).

Kernaussagen

Abbildung 47 bündelt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Klasseneinbindung'.

Ist-Zustand
Anfängliche Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none">- Vorbehalte aufgrund mangelnder Information der Mitschüler- Schulwechsel erfordert längere Kennenlernphase Positive Klasseneinbindung <ul style="list-style-type: none">- Schulwechsel an ein Gymnasium fällt durchweg positiv aus- Privatgymnasium mit weiteren Schülern mit Förderbedarf- Unterstützung und Anerkennung durch Mitschüler Mangelnde Klasseneinbindung <ul style="list-style-type: none">- schlechtes Klassenklima und negative Klassendynamik- mangelndes Dazugehörigkeitsgefühl trotz Klassensprecheramt- persönlicher Rückzug aufgrund von Mobbing/Bullying- Stigmatisierung durch Einzelne (z. B. Sprüche oder Hänseleien)
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Unterstützung/Nachfragen von Seiten des MSD- Respekt und Anerkennung durch Mitschüler- Verständnissgewinn für die Situation des Hörgeschädigten- Vorgehen bei negativen Äußerungen und Mobbing/Bullying- Zuwachs an Freundschaften in der Schule

Abbildung 47: Kernaussagen zu 'Klasseneinbindung'

Diskussion

Hinsichtlich der Klasseneinbindung liegen unterschiedliche Erfahrungswerte vor. Anfängliche Schwierigkeiten sind nachzuvollziehen, wenn entsprechende Informationen fehlen. Auch eine evtl. etwas längere Kennenlernphase eines Schülers mit Hörschädigung, der zuvor ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören besucht hat, ist nachvollziehbar. Sicherlich kann dem entgegengewirkt werden, wenn eine zeitnahe oder eine zeitgleich mit dem Schulwechsel verbundene Beratung der Mitschüler durch den MSD stattfindet. Andererseits gilt es zu beachten, dass manche Schüler genaue Vorstellungen bzgl. eines geeigneten Beratungszeitpunkts haben und mitunter zunächst abwarten möchten (vgl. 5.1.2).

Interessant ist, dass die Klasseneinbindung mit dem Wechsel an ein Gymnasium kein Problem zu sein scheint, v. a. dann nicht, wenn weitere Schüler mit einem Förderbedarf die Klasse besuchen (Beispiel eines Privatgymnasiums). Dies wirft die Frage nach der 'Besonderheit' der Klientel an höherqualifizierenden Schulen auf und ob hier eine deutlichere Offenheit für Integrations-/Inklusionsschüler besteht. Dem entgegen steht die Aussage eines Gymnasiasten, der sich, trotz der Wahl zum Klassensprecher, als nicht zur Klasse dazugehörig fühlt. So kann der Aspekt der Klasseneinbindung kaum auf die Schulart reduziert werden, sondern wird vor allem in Verbindung mit der Schülerpersönlichkeit und dem sozialen Gefüge in der Klasse zu sehen sein. Im Vergleich mit der geschilderten Situation am

Privatgymnasium wird deutlich, dass die Einzelintegration deutliche Erschwernisse mit sich bringen kann. Wenn der Schüler mit einer Hörschädigung als einziger auf besondere Bedingungen angewiesen ist, kann dies zu Stigmatisierungen oder Bullying führen (vgl. LINDNER 2007), auch wenn dies oftmals nur durch einzelne Mitschüler verursacht wird.

Somit liegt nahe, dass die Wünsche, die von den Teilnehmern hinsichtlich der Klasseneinbindung geäußert werden, wiederum auf ein Verständnis der Mitschüler für ihre Situation abzielen. Dabei soll, vergleichbar zu dem vorausgegangenen Aspekt der Aufklärung der Mitschüler (vgl. 5.3.1.1), eine entsprechende Sensibilisierung durch den MSD erfolgen. Daraus sollte sich ergeben, dass die Mitschüler Unterstützung, Anerkennung und Respekt gegenüber dem hörgeschädigten Schüler aufbringen. Ob sich dadurch allerdings der Wunsch nach mehr Freundschaften in der Schule erfüllen lässt (vgl. Soll-Zustand), bleibt fraglich, da dies zu einem wesentlichen Teil von der Persönlichkeit des betroffenen Schülers abhängt – wie bei Schülern ohne Hörschädigung auch (vgl. GRÄFEN 2015). Hier könnten evtl. außerschulische Angebote des MSD, z. B. zur Kommunikationstaktik, unterstützend wirken.

Gegen Bullying/Mobbing aufgrund der Hörschädigung vorzugehen ist das große Anliegen einer Teilnehmerin an den MSD. Aus ihrer Sicht erfährt sie dahingehend zu wenig Unterstützung von Schulseite. Hier ist vom MSD grundlegende Aufklärungsarbeit zu leisten, dennoch wird eine langfristige Änderung der Situation nur in Kooperation mit den zuständigen Lehrern und der Schulleitung zu bewirken sein. In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, dass in dieser Untersuchung nur noch in einem weiteren Fall von Mobbing gesprochen wird (vgl. Soll-Zustand). Mit Bezug auf die Ergebnisse anderer Untersuchungen gilt festzuhalten, dass sich Schüler mit einer Hörschädigung meist der Klasse (sozial) zugehörig fühlen (vgl. 3.3.2). Dennoch ist jeder einzelne Fall zu beachten, in dem sich ein Schüler nicht zugehörig fühlt (vgl. GRÄFEN 2015). So liegen auch in dieser Untersuchung Beispiele für eine z.T. unzureichende Einbindung vor, was Handlungsbedarf aufweist.

Folgerungen

➤ **Unterstützung durch Aufklärung zu Hörschädigung**

Generell wird das Wissen um die Hörschädigung und ihre Auswirkungen verständnisfördernd für die Situation des hörgeschädigten Schülers sein. Deshalb sollte der MSD auch im Hinblick auf die Unterstützung der Klasseneinbindung informierend tätig werden. Eine Garantie für gelingende Klasseneinbindung kann dies per se nicht darstellen, da weitere Faktoren, z. B. die Persönlichkeit des Schülers, der Lehrer und der Mitschüler deutlich Einfluss nehmen (vgl. WESSEL 2012).

➤ **Verzahnte Interventionsmaßnahmen bei Mobbing/Bullying**

Bekundungen zu Mobbing/Bullying müssen frühzeitig ernst genommen und entsprechende Maßnahmen eingeleitet werden. Hier kann der MSD als Fachdienst wiederum durch Aufklärungsarbeit zur Hörschädigung tätig werden und ggf. den betroffenen Schüler durch Handlungsstrategien unterstützen, sofern die Angriffspunkte die Hörschädigung betreffen. Dringend erforderlich erscheinen dabei verzahnte Interventionsmaßnahmen, die in Absprache mit Klassen- und Schulleitung erfolgen. Regelmäßige Rücksprachen sollten den Prozess begleiten.

➤ **Vermittlung zusätzlicher Angebote zu Sozialtrainings**

Im Zuge inklusiver Bestrebungen und damit zunehmender Heterogenität in den Klassen könnten übergreifende Angebote, z.B. Sozialtrainings externer Anbieter, angeregt und vermittelt werden, da diese durch den Aufgabenbereich des MSD nicht abgedeckt werden können.

5.3.2 Kontakte in der Freizeit

Im Rahmen des Bausteins 3 standen u. a. Erfahrungen und Wünsche zur MSD-Betreuung im außerschulischen Bereich, d.h. in der Freizeit, zur Diskussion. Hieraus ergaben sich die im Folgenden dargestellten zwei Unterkategorien 'Kontakte zu Gleichaltrigen' und 'Freizeitgestaltung'.

5.3.2.1 Kontakte zu Gleichaltrigen

Wie beschreiben die Teilnehmer ihre Kontakte in der Freizeit bzw. welche Wünsche richten sie an ihre Freunde und damit (indirekt) auch an den MSD? Insgesamt liegen hier nur vereinzelte Beiträge vor, was einen geringen Diskussionsgrad dieses Bereichs widerspiegelt.

Ist-Zustand:

Der Kontakt zu Klassenkameraden auch außerhalb der Schule wird vereinzelt bestätigt (vgl. z.B. B3.2, 278 f.), sei es aufgrund der nachbarschaftlichen Nähe oder gemeinsamer Erledigung der Hausaufgaben. Bei folgendem Teilnehmer besteht dieser Kontakt bereits seit dem Kindergarten:

Bei mir wohnt gleich ein Klassenkamerad in der Nähe. Und mit dem mache ich meistens Hausaufgabe zusammen. (...) Wir sind schon seit dem Kindergarten gute Freunde, darum (B4.2 m, 60).

Dem schließt sich ein weiterer Schüler der gleichen Diskussionsgruppe an, der bis zum vorausgegangenen Schuljahr noch die gleiche Schule besucht hat und mit dem o.g. Schüler befreundet ist (vgl. A4.2 m, 61).

Ein Schüler einer anderen Diskussionsgruppe sieht ebenso eine Verbindung über die Hausaufgabensituation. In diesem Fall geht die Hilfestellung allerdings von ihm, dem hörgeschädigten Schüler, aus:

[...], aber bei mir ist das jetzt so, dass der X aus meiner Klasse auch auf das Gymnasium geht. Der braucht mich, sonst weiß er die Hausaufgabe nicht, der schreibt sie manchmal nicht auf (D9.1 m, 88).

Sehr verhalten bzgl. der Frage nach außerschulischen Kontakten zeigt sich ein Teilnehmer, der dies auf Nachfrage verneint und Gründe dafür mit einem Schulterzucken belegt (vgl. F3.2 m, 281 ff.). Er scheint generell wenig Kontakt mit Klassenkameraden zu haben, äußert sich aber nicht weiter dazu, was auch daran liegen könnte, dass er dies in der Diskussionsgruppe nicht thematisieren möchte.

Andere Teilnehmer hingegen äußern sich positiv zur Situation mit Freunden, da sie z. B. eine deutliche Rücksichtnahme erfahren. Bei folgender Teilnehmerin gilt es zu berücksichtigen, dass sie ihre 'beste Freundin' bereits seit dem Kindergarten kennt, noch vor Feststellung ihrer Hörschädigung:

Also, ich komme eigentlich recht gut klar mit den Freunden. Ich habe da kein Problem, die haben alle Rücksicht genommen. Und ich habe eine beste Freundin, die kenne ich seit dem Kindergarten. Da wusste man noch gar nicht, dass ich schwerhörig bin. (...) Und jetzt, weil wir wissen das eigentlich seit kurz vor der Schule, da hat die das eigentlich ganz locker genommen. Die hat jetzt nicht gesagt: 'Weil du schwerhörig bist, bin ich nicht mehr deine Freundin' (H3.2 w, 270).

Entscheidend ist, so die Beiträge zweier Teilnehmer, dass Freunde bzgl. der Hörschädigung in Kenntnis gesetzt sind und um mögliche Probleme wissen (vgl. A11.2 m, 262). Ein Schüler weiß daher Folgendes besonders zu schätzen:

Ich finde es gut, dass mein Freund meine Hörminderung versteht und mich akzeptiert (D11.2 m, 266).

Soll-Zustand

Die geäußerten Wünsche und Anliegen hinsichtlich 'Freunde in der Freizeit' lassen sich den Bereichen 'Aufklärung und Information' sowie 'Verständnisgewinn und Akzeptanz' zuordnen. Ein Teilnehmer möchte sich in seiner Freizeit z. B. gerne mit Freunden treffen, diese sollen aber wissen, „was für ein Problem man hat“ (A5.2 m, 308).

Ein naheliegender Wunsch ist daher die Aufklärung der Freunde. Der MSD soll daher: „Meinen Freunden erklären, was ich habe“ (D10.1 w, 295; vgl. dazu auch D13.2 m, 344).

Mit der Aufklärung sollten auch Informationen zu einem adäquaten Sprach- und Sprechverhalten einhergehen, wie die folgenden beiden Aussagen belegen:

Meine Freundinnen sollten nicht immer vergessen, dass ich Höris habe. Sie müssten mich mehr anschauen (C5.2 w, 302).

Meine Freunde sollten wissen, dass sie nicht so nuscheln sollten (A5.2 m, 299).

Verständnisgewinn der Freunde für ihre Situation, insbesondere ihr Nachfrageverhalten, ist das Anliegen dieser Schülerin:

Meine Freunde sollen nicht andauernd sauer werden, wenn ich sie nicht verstehe (A14.2 w, 315).

Andere Teilnehmer wünschen sich eine grundlegende Akzeptanz, auch im Sinne von „Freunde sollten sich nicht lustig machen“ (A12.2 m, 350). Zwei Teilnehmer formulieren dieses Anliegen wie folgt:

Die Freunde sollten wissen, dass ich trotz Hörgeräte ein Mensch bin, kein Alien (A5.2 m, 300).

Leuten im Umfeld klar machen, dass sie [die Hörgeschädigten] trotzdem so sind wie die anderen und nicht „behindert“ sind. (E8.2 w, 334)

Der Wunsch nach einem 'normalen' Umgang mit einer hörgeschädigten Person ist somit auch im Umgang mit Freunden außerhalb der Schule ein Thema.

Kernaussagen

Abbildung 48 gibt die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Kontakte zu Gleichaltrigen' wieder.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Klassenkameraden in der Nachbarschaft, u. a. gemeinsame Hausaufgabenerledigung- Kontakte aus der Kindergartenzeit- Freunde, die um die Hörschädigung wissen und dies akzeptieren- generell kaum Kontakte außerhalb der Schule (Einzelfall)
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- Freunde zu Hörschädigung und adäquater Umgangsweise aufklären- Akzeptanz auf Seiten der Freunde erwirken- Normalisierung von Hörschädigung

Abbildung 48: Kernaussagen zu 'Kontakte zu Gleichaltrigen'

Diskussion

Insgesamt fällt auf, dass dieser Themenbereich keiner umfassenden Diskussion von Schülerseite unterzogen wurde. Zum Ist-Zustand berichten einige Schüler von ihrer Situation, dabei ist die Rolle des MSD nicht erkennbar. Es lässt sich vermuten, dass die Schüler einen MSD-Bezug verstärkt in der Schule sehen oder dass sich die Freundessituation unproblema-

tisch gestaltet. Eingeschränkt werden diese Vermutungen allerdings durch die Ausführungen zum Soll-Zustand: Hier werden konkrete Anliegen zum Verhalten der Freunde geäußert, auch von Teilnehmern aus Gruppen, die zuvor keine Angaben zu bisherigen Erfahrungen gemacht haben. Diese Anliegen richten sich teils direkt, teils indirekt an den MSD. Somit ist nach dem Verständnis dieser Schüler auch von institutioneller Seite dafür Sorge zu tragen, dass außerschulische Kontakte, in diesem Fall Freunde in der Freizeit, hinsichtlich eines adäquaten Umgangs mit hörgeschädigten Personen informiert werden. In ähnlicher Weise wird das im Rahmen des Freizeitverhaltens für Trainer und Vereinsmitglieder gewünscht (vgl. anschließendes Kapitel). Dies impliziert eine entsprechende Aufklärung zum Thema Hörschädigung und den damit verbundenen Auswirkungen. Eine Aufgabe, die wiederkehrend an den MSD gerichtet wird und sich auf die unterschiedlichen Personenkreise (z. B. Lehrer, Mitschüler, Familie) bezieht (vgl. z. B. 5.2.5.1; 5.3.1.1; 5.3.3).

Zur Realisierung dieses Anliegens kommen von Schülerseite keine Vorschläge. Es stellt sich die Frage, in welchem Rahmen die Freunde des hörgeschädigten Schülers eingebunden werden könnten. So wie Klassenkameraden sind, werden sie ggf. durch einen MSD-Besuch in der Klasse informiert. Außerschulische Angebote sind meist schwerer zu realisieren. Hier wären mögliche Überlegungen, ob die Freunde des Schülers zu einem (Haus-)Besuch des MSD hinzugezogen werden oder ob es MSD-Angebote gibt (z. B. Schülerbegegnungstage), die die Einbindung hörender Schüler vorsehen. Darüber hinaus wäre der hörgeschädigte Schüler zu unterstützen, die Information befreundeter Kinder und Jugendlicher selbst zu übernehmen, was bei verschiedenen Teilnehmern bereits der Fall ist.

Im Zusammenhang mit dem Kontakt zu Gleichaltrigen ist auch der Kontakt zu gleichbetroffenen Peers von Interesse, der im Rahmen der personalen Integration behandelt wird (vgl. 5.4.2).

Folgerungen

➤ **Einbindung von Gleichaltrigen bei MSD-Angeboten eruieren**

Auf Wunsch des hörgeschädigten Schülers sollte die Einbindung hörender Gleichaltriger bei MSD-Angeboten eruiert werden. Zum einen kann dadurch eine Aufklärung und Sensibilisierung für die Situation des hörgeschädigten Freundes erfolgen (z. B. bei Haus- oder Schulbesuchen). Zum anderen kann durch die Begleitung eines Freundes die mögliche Hemmschwelle zur Teilnahme an einem (übergreifenden) MSD-Angebot (z. B. Schülerbegegnungstage) leichter überwunden werden. Gleichzeitig können die begleitenden Schüler als Multiplikatoren und Tutoren fungieren. Zudem wird die Sichtweise der Gleichaltrigen auf die Situation der hörgeschädigten Freunde aufschlussreiche Erkenntnisse liefern, z. B. zur Eigen- und

Fremdwahrnehmung (vgl. GRÄFEN 2015). Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der eigentlichen Zielgruppe und dem erweiterten Kreis muss dabei gewahrt bleiben.

➤ **Unterstützung des Schülers zur eigeninitiativen Aufklärung**

Ebenso wie bei schulischen, ist auch bei außerschulischen Kontakten der betroffene Schüler darin zu unterstützen und zu stärken, seine Hörschädigung eigenaktiv bzw. auf Nachfrage thematisieren zu können. Dazu sollten wiederkehrend entsprechende Angebote von Seiten des MSD gemacht bzw. vermittelt werden, z.B. Seminare zu Hörtaktik und Kommunikationsstrategien.

5.3.2.2 Freizeitgestaltung

Welche Aspekte führen die Schüler hinsichtlich ihrer aktiven Freizeitgestaltung an und welche Erfahrungen haben sie dabei mit ihrer Hörschädigung gemacht? Sehen sie dabei Unterstützungsbedarf von Seiten des MSD, wenngleich das über das eigentliche Aufgabenfeld des MSD hinausgehen würde? Interessant ist dabei, dass sich die Beiträge überwiegend auf Aktivitäten in Vereinen und damit auf die Trainer und Lehrer beziehen. Es handelt sich also ausschließlich um Bereiche der 'beschäftigten' und keine der 'freien' Freizeit (vgl. AUDE- OUD/WERTLI 2011).

Ist-Zustand

Wie in der Subkategorie Sport- und Schwimmunterricht bereits erwähnt, betreiben einige Teilnehmer in ihrer Freizeit Wassersport. Das Problem, dabei auf die Hörhilfen verzichten zu müssen, wurde an genannter Stelle bereits eingehend erläutert (vgl. 5.2.3.6). Für einen Teilnehmer, der sich in seiner Freizeit bei der Wasserwacht engagiert, stellt sich das Verstehensproblem nicht in dem geschilderten Maße, er kann trotz einseitiger Taubheit Zurufe meist gut verstehen und ist dementsprechend gerne auch im Wasser (vgl. B4.2 m, 147 ff.).

Bei anderen Vereinsaktivitäten kommt es stark auf die Unterstützung durch den Trainer an. So schildert z.B. ein Schülerin mit dem Freizeitsport Kanufahren, dass ihr Trainer die Meldung des Bootes aktiv unterstützt hat, wenn die Schülerin auf den Aufruf nicht reagieren konnte (D14.2 w, 157). Ähnliches berichtet ein Schüler von seinem ehemaligen Judo-Trainer, der schwierige Situationen erkannt und dementsprechende Erklärungshilfen gegeben hat:

[...] Aber mein Judo-Lehrer, der hat das dann schon kapiert. Er ist manchmal zu mir hergekommen und hat gesagt, was wir machen. (...) Oder in der Prüfung: Da gibt es eigentlich einen geregelten Ablauf, aber ich durfte kreuz und quer machen, weil sonst muss ich irgendetwas verstehen und dann verstehe ich vielleicht etwas Falsches (C9.1 m, 205).

Zudem führt dieser Schüler ins Feld, dass er auch schon eine Trainerin hatte, die auf Erfahrungen mit hörgeschädigten Menschen zurückgreifen konnte, was von ihm als „Glück“ angesehen wird (vgl. C9.1 m, 207 ff.).

Einige Schüler reiten in ihrer Freizeit. Dabei scheint die Hörschädigung in keinem der genannten Fälle gegenüber dem Reitlehrer und den Stallmitgliedern thematisiert worden zu sein, denn „ich glaube, die meisten von meinem Stall wissen das gar nicht. [...]“ (B14.2 w, 148). Bei einer weiteren Teilnehmerin ist dies an die Reitlehrerin herangetragen worden, allerdings nicht von der Schülerin selbst. Ihre Information hat sich durch den Kontakt zur Schule und zu anderen von Hörschädigung betroffenen (Reit-)Schülern ergeben (vgl. D7.1 w, 234 ff.). Wie bei den Anliegen zur technischen Versorgung bereits angeführt, wünscht sich ein Teilnehmer für den Reitsport eine Verstärkeranlage (vgl. 5.2.2.2). Dies deutet darauf hin, dass sonstige unterstützende Maßnahmen nicht getroffen werden.

Auf Nachfrage, ob der MSD beim Vereinsbesuch in irgendeiner Form unterstützen könnte, zweifelt dies folgender Schüler an und erklärt im Weiteren sein eigenständiges Zurechtkommen:

Ich glaube nicht, dass es da viel helfen würde, wenn der MSD kommen würde. [...] In meiner Freizeit komme ich gut selber klar. Ich bin in einem Modellbahnverein, wo alle wissen, dass ich einen Hörschaden habe. Es macht ihnen aber auch nichts aus, ich bin genauso gut integriert wie alle anderen (C4.2 m, 270 und 320).

Eine Schülerin, die einem Fußballverein angehört, weist ebenfalls auf ihre Eigeninitiative hin:

[...] Und wenn ich beim Training auch mal ins Tor gehe, dann passiert da eigentlich auch nichts weiter. Und sonst sage ich das halt meiner Trainerin auch (B16.1 w, 284).

Ähnlich unkompliziert sieht es auch eine bereits zuvor zitierte Schülerin, sie kann die Personen im Verein selbst informieren oder bekommt Unterstützung durch den Trainer (vgl. D14.2 w, 153).

Soll-Zustand

So wie sich der zuvor zitierte Teilnehmer (vgl. C4.2 m) sehr zufrieden bzgl. seiner Akzeptanz im Verein äußert, ist dies der Wunsch des folgenden Schülers:

Die Freunde im Verein sollen mich als einen ganz normalen Freund sehen (A12.2 m, 360).

Ein anderer Schüler, dessen Anliegen auch im Zusammenhang mit dem Schulsportunterricht angeführt wurde (vgl. 5.2.3.6), richtet seinen Wunsch sowohl an die Mannschaftsmitglieder seines Fußballvereins als auch an seinen Trainer. Von beiden Parteien erwartet er Verständnis dafür, dass er die Rolle des Torwarts nicht übernehmen möchte, was der MSD vermitteln soll, d. h.:

Meinem Fußballtrainer sagen, dass ich nicht ins Tor will.

Den Kindern sagen, dass sie mich nicht zwingen ins Tor zu gehen (A16.1 m, 356 und 357).

Ein vergleichbares Anliegen geht von Teilnehmern aus, die sich ebenfalls vom MSD erhoffen, dass die Trainer-Personen hinsichtlich der vorliegenden Hörschädigung aufgeklärt werden, denn der „Sportvereintrainer soll endlich verstehen, was eine Hörschädigung ist“ (D11.2 m, 265). Bei einer Teilnehmerin handelt es sich um einen vergleichsweise umfangreichen Personenkreis, der durch den MSD informiert werden müsste:

Meinen Trainern und Sport-Betreuerinnen und Reit- und Flötenlehrerinnen das auch erklären usw. (C12.2 w, 364).

Aus Sicht einer weiteren Schülerin gilt generell: „MSD soll bei Freizeitorganisationen die Veranstalter aufklären“ (C14.2 w, 317).

Damit richtet sich das Hauptanliegen der Information und Aufklärung der Trainer-Personen an den MSD. Ziel ist dabei, eine bewusst überlegte Teilnahme am Vereinsangebot zu ermöglichen, wobei es sich in den meisten Fällen um ein Sport-Training handelt.

Darüber hinaus ist die Überlegung eines Schülers zur Freizeitgestaltung interessant: Er wünscht sich, einen Schwerhörigen-Verein, genauer einen Schwimmverein, zu besuchen. Gleichzeitig realisiert er, dass es diesen vermutlich nur in einer größeren, d. h. für ihn weiter entfernten Stadt geben wird (vgl. C9.1 m, 192 ff.). Dieser Vorschlag löst bei einem anderen Teilnehmer der Gruppe dahingehend Bedenken aus, dass „dann aber auch überall Gebärden [sind]. Da musst du dann alle Gebärden können und lernen [...]“ (D9.1 m, 197), was für ihn zunächst nicht vorstellbar ist.

Kernaussagen

Abbildung 49 beinhaltet die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Freizeitgestaltung'.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- keine wesentliche Einschränkung, da einseitige Taubheit- deutliche Einschränkungen bei akustischen Signalen im Sport- Trainer, die über Hörschädigung informiert sind, geben entsprechende Unterstützung- Trainer sind teilweise nicht informiert, was Schüler aber nicht weiter verfolgen- Vereinsmitglieder sind unterschiedlich gut informiert- Eigeninitiative bzgl. Aufklärung zur Hörschädigung
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none">- 'normale' Behandlung durch Freunde im Verein- Trainer, Reit- und Musiklehrer bzgl. Hörschädigung aufklären- Organisatoren und Veranstalter generell aufklären- Mannschaftsmitgliedern Einschränkungen durch Hörschädigung erläutern- Besuch eines ortsnahen Schwerhörigenvereins

Abbildung 49: Kernaussagen zu 'Freizeitgestaltung'

Diskussion

Die Beiträge zeigen, dass die Schüler in ihrer Freizeit verschiedene Vereine besuchen oder ein Musikinstrument erlernen. Ebenso wird deutlich, dass teilweise deutliche Beeinträchtigungen in verschiedenen Sportarten vorliegen, v. a. dann, wenn akustische (Start-)Signale gegeben werden. In einigen Fällen kann dies durch die Unterstützung des Trainers kompensiert werden, dazu muss dieser entsprechend in Kenntnis gesetzt sein. Idealerweise sollte das ebenso für die Mannschaftskameraden gelten, um adäquat reagieren zu können. Für einige Teilnehmer ist das selbstverständlich, d. h. sie klären entsprechend auf. Anderen ist nicht klar, inwieweit die Vereinspersonen aufgeklärt sind, verfolgen dies aber auch nicht weiter. Das lässt vermuten, dass sie entweder keiner weiteren Unterstützung bedürfen, da sie mit den Gegebenheiten gut zurecht kommen oder ihre Hörschädigung in der Freizeit nicht thematisieren möchten. Von einer Einbindung des MSD berichtet in diesem Zusammenhang keiner der Teilnehmer.

Im Gegensatz dazu stehen einige Anliegen (vgl. Soll-Zustand), die besagen, dass die beteiligten Personen (z. B. Trainer, Musiklehrer, Mannschaftsmitglieder) über die Hörschädigung informiert werden sollen, um u. a. Verständnis dafür zu haben, dass z. B. bestimmte Positionen beim Mannschaftssport nicht eingenommen werden können. Dass Organisatoren und Veranstalter generell informiert werden sollen, kann im Zuge der Inklusion als (gesamt-)gesellschaftliches Bestreben gedeutet werden (vgl. 2.2).

Gleichzeitig möchten die meisten Teilnehmer 'normal' behandelt werden, so dass die Hörschädigung nicht das vorherrschende Thema beim Vereinsbesuch ist. Hier wären ähnliche Überlegungen anzustellen wie beim Kontakt zu Gleichaltrigen, nämlich inwieweit der MSD hier unterstützend beratend tätig sein kann, wenn dies das eigentliche Aufgabenfeld überschreitet.

Interessant ist außerdem die Überlegung eines Schülers, der sich unter bestimmten Voraussetzungen den Besuch eines Schwerhörigenvereins vorstellen kann, wobei er keine Peer-Kontakte oder Wünsche angibt (vgl. 5.4.2). Für ihn scheint eine offensive Auseinandersetzung mit der Hörschädigung in der Freizeit kein Problem darzustellen. Sein Diskussionspartner (vgl. D9.1 m, 197) gibt allerdings eine evtl. gebärdensprachorientierte Kommunikation in Schwerhörigenvereinen zu bedenken. Dies legt nahe, dass für diesen Schüler zum einen kein differenziertes Bild bzgl. der verschiedenen Kommunikationsformen vorliegt und zum anderen eine Identifikation mit dem Personenkreis eines Schwerhörigenvereins nicht denkbar ist.

Folgerungen

➤ **Eigeninitiative des Schülers seitens des MSD stärken**

Im Zuge einer ganzheitlichen Integration von Schülern mit einer Hörschädigung (vgl. 3.3) sollten ihnen bei Bedarf begleitende Gespräche zur Information der verschiedenen Personen im Freizeitbereich angeboten werden. Zudem könnten dem Schüler Informationsmaterialien, z. B. vom MSD erstellte Hinweisblätter, zur Weitergabe an die Hand gegeben werden. Eine aktive Übernahme der Aufklärungs- und Informationsarbeit durch den MSD im Freizeitbereich der Schüler scheint bei der aktuellen Aufgabenbeschreibung nur in begründeten Ausnahmefällen möglich und sinnvoll. Durch die angedachten Maßnahmen sollte in erster Linie der Schüler gestärkt werden, sich dieser Aufgabe selbst anzunehmen.

➤ **Hörgeschädigtenspezifische Freizeitangebote vermitteln**

Bei Interesse einzelner Schüler sollte der MSD über hörgeschädigtenspezifische regionale und überregionale Freizeitangebote informiert sein, so dass diese möglichen Kontakte an die Schüler weitergeben werden können.

5.3.3 Familiäre Situation

Die Definition der sozialen Integration als eine Interaktion von und mit sozialen Gefügen schließt neben der schulischen Situation mit den Mitschülern und den Kontakten in der Freizeit auch das häusliche Umfeld mit ein. Daher wird in diesem Kapitel zur sozialen Integration die familiäre Situation beleuchtet. Hierbei kommt im Ist-Zustand in erster Linie die Situation mit den Geschwistern hinsichtlich positiver und negativer Umgangsformen zum Tragen. Im Soll-Zustand finden sich dementsprechend Wünsche an die Eltern und an die Geschwister. Außerdem ist der Einsatz des MSD im häuslichen Bereich Thema des Soll-Zustands.

Ist-Zustand

Zur Situation mit den Eltern im häuslichen Umfeld werden bis auf folgenden Beitrag keine Angaben gemacht:

Manchmal vergessen meine Eltern, dass ich kaum (ca. 40 %) noch höre und schimpfen, weil ich oft: „Wie bitte?“ oder so ähnlich, sage (B12.2 m, 362).

Hierin zeigt sich ein mangelndes Verständnis der Eltern für die hörbedingten Einschränkungen des Kindes und den damit verbundenen Verstehensproblemen, die ein Nachfragen erfordern.

Zur Situation mit den Geschwistern schildern die Teilnehmer überwiegend positive Verhaltensweisen. Exemplarisch dazu soll folgendes Beispiel angeführt werden, wo das jüngere

Geschwister bereits von Anfang an lernt, mit den Hörgeräten achtsam umzugehen, genauso wie mit dem Musikinstrument der hörgeschädigten Schwester:

Bei meinen Geschwistern ist es eigentlich so: Meine Schwester, die ist zwei Jahre alt, und was da cool ist, die weiß das ja jetzt von Anfang an, für die ist das jetzt natürlich total normal. Und da haben wir dann auch gesagt, dass sie nicht an der Harfe da dran rumfummeln soll, genauso wie an den Hörgeräten auch nicht. [...] Und genau, mein Bruder, der ist sieben, da ist das ganz normal eigentlich (C16.1 w, 269 und 271).

Im Gegensatz dazu ist die Aussage eines Teilnehmers anzuführen, in der er erklärt, dass seine fünfjährige Schwester noch nicht genau verstehen könne, was Hörgeräte sind (vgl. C11.2 m, 264).

Im folgenden Beitrag zeigt sich, dass die ältere Schwester die Situation versteht und zudem über die wichtigsten Kommunikationsregeln im Umgang mit der hörgeschädigten Schwester verfügt:

Meine große Schwester versteht das und hält sich meistens an das Wichtigste (nahe rangehen, nicht zu laut reden, ...) (C5.2 w, 303).

Dies kann u. a. mit einer entsprechenden Aufklärung über die Hörschädigung in Verbindung gebracht werden (vgl. B5.2 w, 301). Im Fall des nachfolgend zitierten Schülers ist dies im Rahmen eines Besuchs an der Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstelle (PAB) erfolgt und hat laut seinen Ausführungen ein Bewusstsein bei seinem Bruder und der Mutter hervorgerufen:

Bei mir stimmt es nicht, weil ich war mal in X [Förderzentrum Hören mit Pädaudiologischer Beratungsstelle] bei einem Hörtest und da hat die eine, die das durchgeführt hat, uns alles klar und deutlich erklärt. (...) Meinem Bruder, der mich manchmal ein bisschen ärgert, da hat er erst einmal geguckt, wie das ist, und auch meiner Mutter (A11.2 m, 90).

Es bleibt offen, inwieweit evtl. der MSD diesen Besuch angeregt oder vermittelt hat.

Ein anderer Schüler berichtet von der Unterstützung durch die ältere Schwester bei einem MSD-Hausbesuch, da die Mutter in dieser Zeit arbeiten musste (vgl. C9.1 m, 199).

Von mangelnder Unterstützung, bisweilen auch Streitereien und Beleidigungen seitens der Geschwister, berichten zwei Teilnehmer der gleichen Gruppe (vgl. A16.1 m, 265 und B16.1 w, 267). Diesbezüglich äußern sie auch ihre Wünsche an die Geschwister bzw. an den MSD, wie den Ausführungen zum Soll-Zustand zu entnehmen ist.

Soll-Zustand

Situation mit den Eltern

Wünsche an die Eltern bzw. Familie werden nur vereinzelt genannt. Dabei behandeln die Beiträge das Sprechverhalten, ein Sich-Kümmern, sowie in einem Fall ein mangelndes Verständnis auf Elternseite.

Während Geschwister mitunter zu wenig auf ein adäquates Sprechverhalten achten, kann es sein, dass Eltern überzogene Bemühungen zeigen, was von den Schülern ebenso wenig geschätzt wird. Dazu die beiden folgenden Beiträge:

Nicht immer so übertrieben mit mir sprechen, als ob ich gar nichts höre (D5.2 w, 304).

Eltern sollten nicht zu nahe an das Ohr hinkommen, wenn sie reden (F5.2 w, 306).

Dass sich die Eltern im Allgemeinen wie auch im Besonderen um ihr Kind mit Hörschädigung kümmern sollen, kommt bei einigen Teilnehmern unterschiedlicher Gruppen zum Tragen. Zum einen sollen die Eltern: „Nette Eltern sein!“ (B10.1 w, 293). An anderer Stelle wird dies erklärt i. S. v.: „Ja, dass die halt nicht hauen“ (B10.1 w, 236). Allgemein sieht ein Teilnehmer die Aufgabe der Eltern wie folgt: „Eltern sollen ihr Kind unterstützen“ (A12.2 m, 361). Eine besondere Behandlung – auch im Vergleich zu den Geschwistern – wünscht sich diese Schülerin:

Meine Familie soll mich bevorzugt behandeln, nicht ganz normal (B16.1 w, 360).

Damit wird ganz entgegen der sonstigen Beiträge der Wunsch nach einer Sonderbehandlung aufgrund der Hörschädigung formuliert.

Situation mit den Geschwistern

Im Hinblick auf die Situation mit den Geschwistern stellt die Aufklärung dieser ein nahezu durchgängiges Anliegen dar. Denn nur auf der Grundlage von Kenntnissen zur Hörschädigung und zu möglichen Auswirkungen kann ein adäquates Verhalten erzielt werden. Einige Teilnehmer formulieren dies direkt und implizieren damit einen Auftrag an den MSD (vgl. z. B. C10.1 w, 294; C13.2, 342; B10.1 w, 292). Exemplarisch dazu:

Meinen Geschwistern erklären, was meine Hörgeräte sind und wie sie damit umgehen sollen (C12.2 w, 363).

Ähnliches gilt für ein adäquates (Gesprächs-)Verhalten der Geschwister. Auch hier besteht der Wunsch nach einer Information bzw. Regelung, dass die Geschwister z. B. nicht zu laut sind (vgl. B4.2 m, 319; D4.2 w, 265). Dazu die folgenden beiden Beispiele:

Dafür sorgen, dass meine Geschwister leise sind und nicht so schreien (A4.2 m, 318).

Meinen Bruder informieren, dass er mir nicht ins Ohr schreit (C2.1 m, 399).

Ein Aufheben von Streitigkeiten oder Rangeleien aufgrund der Hörschädigung wünschen sich die folgenden Teilnehmer, darunter auch die Schülerin und der Schüler, die das Verhalten ihrer Geschwister im Ist-Zustand als negativ geschildert haben. Hier wünscht sich die Schülerin:

Meine Brüder sollen mich nicht ärgern, also beleidigen (B16.1 w, 359).

Der Schüler hingegen richtet sich mit folgendem Auftrag an den MSD:

Regeln, dass mich meine Schwester nicht aufs Ohr schlägt und nicht schubst (A16.1 m, 358).

Eine permanente Thematisierung der Hörschädigung durch die jüngere Schwester möchte diese Schülerin abgestellt wissen:

Meine kleine Schwester soll mich nicht andauernd daran erinnern, dass ich taub bin (A14.2 w, 314).

Rolle des MSD

Eine Teilnehmerin schreibt dem MSD auch im häuslichen Umfeld eine bedeutende Rolle zu, denn, so schildert sie: „Zuhause ist auch immer ein großer Punkt, der viel ausmacht“ (A14.2 w, 274). Daher würde sie selbst in der Rolle des MSD: „Fragen, was zuhause rund um das Ohr passiert“ (a. a. O., 332).

Im Zusammenhang mit Streitigkeiten mit den Geschwistern sieht ein Teilnehmer allerdings auch die begrenzte Wirksamkeit des MSD. Hierfür ist die Hörschädigung nicht ausschlaggebend:

Der [jüngere Bruder] ist schon laut, aber da ich keine anderen Geschwister habe, mit denen er sich streiten könnte, streitet er mit mir und da kann der MSD auch nichts machen (C4.2 m, 267).

Während sich die bisher im Soll-Zustand angeführten Teilnehmer eine Unterstützung durch den MSD in der Familie, v. a. im Umgang mit den Geschwistern wünschen, sehen andere diese als nicht notwendig an bzw. lehnen es teilweise ab.

Wenn ein Grund dafür angegeben wird, weshalb der MSD im privaten Umfeld nicht erforderlich ist, dann der, dass das unmittelbare Umfeld entsprechend informiert ist (vgl. z. B. 9.1 m, 203; D14.2 w, 161). Dies wird an der Aussage folgender Schülerin deutlich, die aufgrund dessen den MSD auch nur in der Schule verortet:

[...] Und auch mit den Geschwistern, da klappt das sowieso. Und Freunde, die wissen das ja auch alle. Und die Eltern sowieso, deswegen, das klappt bei mir sehr gut. (...) In der Freizeit, da würde ich den MSD wahrscheinlich blöd finden, daher nur Schule (C16.1 w, 261).

Einige Schüler einer Diskussionsgruppe (Gruppe 2) geben an, sich durch den Besuch des MSD zuhause gestört zu fühlen. Daher soll der MSD: „mich nicht stören!“ (B2.1 m, 470 und D2.1 m, 472) bzw. „Mich nicht nerven!“ (A2.1 w, 469). Für diese Schülerin liegt es u. a. daran, dass Gespräche zum Zeitpunkt der Hausaufgaben für sie ungünstig sind:

Wenn der dauernd Fragen stellt, wenn du gerade bei den Hausis [Hausaufgaben] bist (A2.1 w, 395).

Für einen der beiden Schüler soll der Besuch von Freunden nicht durch einen Besuch vom MSD unterbrochen werden (vgl. D2.1 m, 397). Die zuletzt genannten Argumente greifen noch einmal die Problematik nach einem idealen Gesprächszeitpunkt mit dem MSD auf:

Schulisch wie außerschulisch kann der MSD-Besuch gewisse Befindlichkeiten bei den betreuten Schülern auslösen (vgl. 5.1).

Ein anderer Teilnehmer beschreibt die akustischen Gegebenheiten zuhause als ideal, weshalb er keine FM-Anlage und damit auch keine MSD-Unterstützung braucht (vgl. C7.1 m, 218 ff. und 242).

Kernaussagen

In Abbildung 50 werden die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Familiäre Situation' wiedergegeben.

Ist-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - einzelne Eltern zeigen mitunter wenig Verständnis für Nachfragen des Kindes - Aufklärung zur Hörschädigung durch PAB sorgt für Verständnis - Geschwister weisen unabhängig vom Alter geeigneten oder ungeeigneten Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler auf - teils Unterstützung, teils Streitereien mit den Geschwistern
Soll-Zustand
<p>Situation mit Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> - adäquates, d. h. nicht übertriebenes Sprechverhalten - vertrauensvoller Umgang und sich kümmern - ggf. besondere Behandlung im Unterschied zu den Geschwistern <p>Situation mit Geschwistern</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufklärung der Geschwister bzgl. Hörschädigung - adäquates, d. h. nicht zu lautes Sprechverhalten - angemessene Umgangsformen - Hörschädigung darf keine 'Angriffsfläche' sein <p>Rolle des MSD</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einbindung des MSD zur Klärung der Situation des Schülers im häuslichen Umfeld - begrenzte Wirksamkeit des MSD bei Geschwisterkonflikten - keine MSD-Beratung erforderlich, Umfeld ist informiert bzw. gute Hörbedingungen liegen vor - keine MSD-Beratung erwünscht, da störend

Abbildung 50: Kernaussagen zu 'Familiäre Situation'

Diskussion

Insgesamt liegen zur familiären Situation nur wenige Beiträge vor, d. h. dieser Aspekt wurde nur bedingt diskutiert. Dies kann zum einen daran liegen, dass die Schüler den MSD weniger mit dem privaten Umfeld in Verbindung bringen, da sie bisher wenig Kontakt im häuslichen Bereich erfahren haben. Zum anderen könnte es darauf zurückzuführen sein, dass sich die Schüler im Rahmen der Gruppendiskussionen nicht zur familiären Situation äußern möchten. Es fällt zudem auf, dass nur Beiträge von Schüler der Altersgruppen 1 und 2 vorliegen. Die älteren Schüler (Altersgruppe 3) äußern sich hierzu nicht. Dies könnte daran liegen, dass jüngere Schüler evtl. häufiger noch Hausbesuche durch den MSD erhalten, während sich dies bei älteren Schülern stärker auf Schulbesuche verlagert. Zudem befinden sich die

Schüler der Altersgruppe 3 eher im Ablösungsprozess vom Elternhaus begriffen (vgl. OERTER/ DREHER 2008).

Es besteht der Wunsch an Eltern und Geschwister, dass sie einen adäquaten Umgang mit dem hörgeschädigten Kind bzw. Geschwister pflegen, sowohl hinsichtlich des generellen Verhaltens als auch des Sprachverhaltens. Beides hängt grundlegend vom Verständnis für die Situation des hörgeschädigten Schülers ab.

Für die Aufklärung der Geschwister wird eine Unterstützung durch den MSD teilweise gewünscht, bei den Eltern hingegen wird dies nicht explizit formuliert. Trotzdem wäre ableitbar, dass ein Beratungsgespräch durch den MSD die aktuelle Situation zuhause beleuchten und unterstützen könnte, wie es eine Teilnehmerin auch treffend benennt (vgl. A14.2 w, 274). Soweit das Umfeld gut informiert ist, ist dies nicht erforderlich. Gleiches gilt, wenn der hörgeschädigte Schüler selbst gut zurecht kommt.

Außerdem gilt es abzuwägen, inwieweit die Privatsphäre des Schülers durch einen MSD-Besuch zuhause gestört wird. Nicht ohne Grund wünschen sich einige Teilnehmer privat keine MSD-Betreuung. Andererseits liegen Wünsche vor, den MSD außerhalb der Schule treffen zu können, was bedeutet, Termine am Nachmittag zuhause zu vereinbaren. Mitunter ein Dilemma, das bereits im Rahmen der Kontaktgestaltung, genauer der Kontaktformen (vgl. 5.1.3) thematisiert wurde. Im Grunde wird dies nur in individueller Absprache mit dem Schüler und den Eltern zu regeln sein.

Letztendlich stellt sich die Frage, welche Kapazitäten dem MSD für eine häusliche Unterstützung zur Verfügung stehen. Handelt es sich lediglich um eine Verlagerung des Beratungsgesprächs nachhause, dürfte dies keine allzu großen Auswirkungen auf das Zeitbudget haben.

Zur Unterstützung der gesamten Familie wäre der Besuch von Begegnungstagen oder Familienwochenenden mit teilweise spezifischen Angeboten für Eltern, Schüler und Geschwister durch den MSD anzuregen. Mitunter sind diese den Familien aus dem vorschulischen Bereich, der Frühförderung oder der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe (MSH) bekannt.

Folgerungen

➤ **Einstellungen zu häuslichem MSD-Kontakt respektieren**

Wie sich gezeigt hat, wird ein häuslicher MSD-Kontakt von den betroffenen Schülern unterschiedlich bewertet. Diese Befindlichkeiten sollten zunächst eruiert und respektiert werden. Das Dilemma außerschulischer, aber nicht häuslicher Kontakte ist dabei ebenso aufzuzeigen. Umgekehrt werden verstärkt häusliche Kontaktwünsche in Abhängigkeit von den MSD-Kapazitäten zu entscheiden sein.

➤ **Beratung der Geschwister in Verbindung mit Hausbesuch anbieten**

Während davon auszugehen ist, dass die Eltern des hörgeschädigten Kindes durch Ärzte, Pädagogisch-Audiologische Beratungsstelle und Kontakte mit dem MSD zumindest grundlegend aufgeklärt sind, wären insbesondere die Geschwister in die Beratung einzubeziehen. Meist wird dies im Rahmen von Hausbesuchen zu realisieren sein. Da hierzu kaum Erfahrungen geschildert wurden, wird bei Terminvereinbarungen die Einbindung der Geschwister explizit anzusprechen sein, sofern diesbzgl. Bedarf besteht.

➤ **Übergreifende (Familien-)Angebote vermitteln**

Der Notwendigkeit zur Auseinandersetzung der Familie mit der Hörbeeinträchtigung eines Kindes bzw. eines Geschwisters kann durch verschiedene Angebote entsprochen werden, z. B. Begegnungstage mit Fachvorträgen, Eltern-Kind-Wochenenden, Fortbildungsangebote medizinischer oder pädagogischer Einrichtungen. Hier kann gezielt auf die Bedürfnisse der beteiligten Personengruppen eingegangen werden, indem z. B. Experten und Referenten hinzugezogen werden. Ist es dem MSD eines oder mehrere Regierungsbezirke nicht möglich dies zu organisieren, wäre auf übergreifende Angebote hinzuweisen.

5.4 Unterstützung der personalen Integration

Personale Integration betrifft den Umgang des Schülers mit seiner Hörschädigung auf verschiedenen Ebenen: Dazu gehören sowohl die Akzeptanz bzw. das Annehmen der Hörschädigung als Teil der eigenen Identität als auch das Auftreten als Person mit Hörschädigung gegenüber anderen. Wie in Kapitel 3.3.3 ausführlich dargelegt, ist dies eine Leistung, die vom Schüler in erster Linie selbst und immer wieder aufs Neue vollzogen werden muss und durch entsprechende Angebote und Kontakte zu Gleichbetroffenen unterstützt werden kann. Hierbei ist zunächst von Bedeutung, inwieweit der Schüler Kenntnisse zu seiner Hörschädigung besitzt und welches Auftreten er gegenüber anderen zeigt (vgl. 5.4.1). Der Kontakt zu Personen mit Hörschädigung allgemein und insbesondere zu gleichbetroffenen Peers ist im Zuge der Einzelintegration der Schüler von besonderem Interesse. Wie dies von den Teilnehmern bewertet wird, ist Gegenstand der Ausführungen unter 5.4.2. Hinsichtlich eines eigenständigen Handelns des Schülers (vgl. 5.4.3) liegen hier die Einschätzung der Selbstständigkeit, aber auch des Unterstützungsbedürfnisses durch den MSD vor sowie Angaben zur eigenaktiven Kontaktierung des MSD.

5.4.1 Umgang mit der eigenen Hörschädigung

Im Verlauf der Gruppendiskussionen kam in einigen Gruppen der Umgang mit der eigenen Hörschädigung zur Sprache. Teilweise äußerten sich die Schüler selbständig dazu, teilweise

wurde dieser Bereich angestoßen. Da dieser Aspekt nicht unmittelbar mit der Schülersicht auf den MSD verbunden und insgesamt sensibel zu behandeln ist, wurde ein Nachfragen von Moderatorenmenseite jeweils spontan entschieden, je nach Gesprächsverlauf und Gruppendynamik.

Die nachfolgenden Beiträge beschäftigen sich damit, inwieweit die Schüler über ihre eigene Hörschädigung informiert sind und was sie sich dahingehend vom MSD wünschen. Des Weiteren liegen Ausführungen zum Umgang mit der eigenen Hörschädigung vor, ob dieser eher offensiv, defensiv oder normal/neutral geprägt ist. Der Soll-Zustand gibt u. a. darüber Auskunft, dass sich die Schüler meist eine Normalisierung ihrer Situation und damit keine Sonderbehandlung wünschen.

Ist-Zustand

Informiertheit bzgl. der eigenen Hörschädigung

Teilnehmer der Gruppe 11 verständigen sich mehrheitlich darauf, dass sie durch den Besuch der Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstelle (PAB) eines Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören zu ihrer Hörschädigung und ihrem Hörvermögen informiert wurden (vgl. Gruppe 11, 89-98). Darunter auch der Schüler, der erklärt, dass dadurch seine Mutter und sein Bruder Näheres über die Hörschädigung erfahren haben (vgl. 5.3.3, Ist-Zustand). Exemplarisch hierzu die Aussage eines Schülers, der zudem Unterstützung von seinem Hörgeräteakustiker erhält:

Ich gehe jährlich an die X-Schule [Förderzentrum Hören mit PAB] und mache solche Tests durch und die sagt mir auch immer die Ergebnisse. Bei meinem Akustiker wurde mir deutlich erklärt, wie bzw. was bei mir der Schaden ist. Wie das passieren konnte, ob das angeboren ist oder nicht. [...] (C11.2 m, 96).

Ein Teilnehmer einer anderen Gruppe fühlt sich ebenfalls über sein Hörvermögen informiert, was ihm offensichtlich durch eine Simulationen seines Hörens näher gebracht wurde:

Mir hat man erklärt, was ich am besten höre. Und ich habe selber einmal gehört, was ich genauer nicht höre und was schon (B5.2 w, 309).

Folgender Schüler kennt zwar den Grund, nicht aber die Ursache für seine von Geburt an einseitige Ertaubung:

Mein Vater weiß selbst nicht, warum mir die Härchen abgestorben sind. Aber man weiß, was passiert ist (A13.2 m, 164).

Die Informiertheit zur Hörschädigung bezieht ein weiterer Teilnehmer auf den Umgang mit seinen Hörgeräten:

Ich persönlich weiß, wie ich mit meinen Hörgeräten umgehen muss oder wann ich die Batterie wechseln muss (A12.2 m, 367).

Auch in anderen Zusammenhängen wird ersichtlich, ob sich ein Schüler eher aktiv oder passiv um seine Belange als Hörgeschädigter kümmert, z. B. bzgl. des Einsatzes der FM-Anlage (vgl. 6.2.2), des Umgangs mit einem Nachteilsausgleich (vgl. 5.2.4.5) oder der Information und Aufklärung von Lehrern (vgl. 5.2.5.1) und Mitschülern (5.3.1.1) bzgl. der Hörschädigung. Im Folgenden sind Aussagen zusammengeführt, die den Umgang mit der eigenen Hörschädigung, d. h. das eigene Auftreten dahingehend abbilden.

Offensiver Umgang

Die Überzeugung und Bedeutsamkeit, dass das Umfeld in Kenntnis gesetzt ist, drücken die folgenden Beiträge aus. So ist z. B. dieser Teilnehmerin „wichtig, dass jeder weiß, dass ich die Hörschädigung habe“ (D4.2 w, 279). Ebenso selbstbewusst äußert sich eine weitere Schülerin:

Ich meine, ich muss dazu stehen, dass ich eins [ein Hörgerät] brauche. Egal in welche bescheuerte Klasse ich komme, ich sage es einfach gerade heraus (B6.3 w, 187).

Eine ausführlichere Erläuterung liefert folgende Teilnehmerin, u. a. auch zu den positiven Rückmeldungen, die sie erhalten hat:

Ja, deshalb ist es mir so wichtig, dass die Leute, mit denen ich in Kontakt bin, dass die gleich von Anfang an Bescheid wissen, dass ich schwerhörig bin. Dann, kommt so ein Gerücht erst gar nicht auf: 'Der ist irgendwie doof, weil er das und das nicht verstanden hat und weil er immer nachfragen muss'. Und wenn ich dann von Anfang an auf die Leute zugehe und auch offen damit umgehe, dann/. [Schulterzucken] Also, ich hab eigentlich fast keine negativen Erfahrungen damit gemacht. Haben auch alle gesagt, dass sie das super finden, wenn ich von mir aus und von Anfang an so offen damit umgehe. Also, ich krieg eigentlich nur positives Feedback (A15.3 w, 215).

Diese Schülerin nimmt zudem eine sehr eigenverantwortliche Haltung ein, indem sie vom MSD eine Information der Mitschüler zu jedem neuen Schuljahr einfordert (vgl. 5.4.3.2 bzw. A15.3 w. 209).

In der gleichen Gruppe (Gruppe 15) wird eine schulhausübergreifende Aktion in Zusammenarbeit mit einem Museum diskutiert. Eine der Schülerinnen konnte sich im Rahmen der „Ich bin´s!“-Aktion als Person mit einer Hörschädigung vorstellen. Dabei stellen andere Teilnehmer fest, dass sie darüber in der Regionalzeitung gelesen haben und erkennen die Schülerin (teilweise) wieder (vgl. Gruppe 15, 111-119). Der Schülerin selbst hat es folgenden Vorteil eingebracht:

Seitdem ich bei dieser 'Ich bin´s!'-Aktion mitgemacht habe, habe ich auch keine Probleme mehr, weil dann hat es jeder immer gewusst (C15.3 w, 217).

Im Gegensatz zu Beispielen einer defensiven Haltung, bei der Hörhilfen teilweise versteckt werden, schildern zwei Teilnehmer die bewusste Sichtbarkeit ihrer Hörhilfen (vgl. B4.2 m, 64).

Einer dieser Schüler gibt an, dies als Mittel einzusetzen, um mögliche Nachfragen zu reduzieren:

Ich finde es schade, dass manche Leute gar nicht wissen, was das ist. Die fragen einen dann: 'Was ist das?', oder so. Sprechen einen einfach an, das ist blöd. [...] Deshalb habe ich die [Ohrpassestücke] auch farbig, damit die anderen das dann einfach mal sehen (C9.1 m, 213 und 215).

Defensiver Umgang

Ein explizit defensiver Umgang mit der Hörschädigung wird nur in wenigen Ausnahmefällen benannt. Aufgrund der Sensibilität dieses Aspekts wurde auf ein gezieltes Nachfragen verzichtet.

In diesem Zusammenhang ist auf die Angaben der Schüler zu verweisen, deren Mitschüler bewusst nicht über die Hörschädigung in Kenntnis gesetzt sind (vgl. 5.3.1.1). Ähnlich verhält es sich bei einer weiteren Teilnehmerin, die trotz gutem Kontakt zu einer neuen Mitschülerin die eigene Hörschädigung noch nicht thematisiert hat (vgl. B9.1 w, 101 ff).

Einige Teilnehmer aus verschiedenen Diskussions- und Altersgruppen geben an, dass sie ihre Hörgeräte bewusst zu kaschieren versuchen, sei es durch die Haarlänge oder eine farbliche Anpassung der Geräte. Hierzu die entsprechenden Aussagen:

Meine [Hörgeräte] sind versteckt (lacht), (A12.2 m, 139).

Das kenne ich, das nervt. Dann gucken die immer alle voll auf dein (unv., Einohr?), gaffen voll/. Darum habe ich lange Haare, zumindest über die Ohren (A11.2 m, 112).

Ich habe extra braune [Hörgeräte] genommen (C2.1 m, 111).

Neutraler Umgang

Im Gegensatz zum geäußerten 'Verstecken' der Hörgeräte erscheint das Statement des folgenden Teilnehmers interessant: Laut seiner Aussage hat er noch keine besondere Behandlung erfahren, weil das Tragen seines CI dem Umfeld nicht direkt auffällt, was er u. a. auf seine unauffällige Sprache zurückführt. Er selbst verortet sich eindeutig im Personenkreis von Menschen ohne Beeinträchtigung:

Bei mir ist es eigentlich total anders: Die merken es gar nicht, dass ich eins [ein CI] habe. (...) Ich hatte echt noch gar keinen Menschen, also, den ich jetzt kenne, der was mitgekriegt hat. Die haben dann immer erst später das gesehen. (...) Ich konnte früher auch noch nie mit Menschen zusammenarbeiten, die jetzt gebärden oder so anders sprechen, also, die jetzt schlechter sprechen als ich. Ich konnte nie mit solchen Menschen arbeiten, (...) da war keine Verbindung. Ich gehöre immer noch zu denen, die nichts haben, also, so fühle ich mich. Ich fühle mich wie jeder andere, der nichts hat (B1.3 m, 157).

An anderer Stelle äußert er sich zwar mitunter „genervt“ durch das Tragen eines CI, wobei die Reaktionen von außen aber durchweg positiv sind (vgl. B1.3 m, 382).

Vom Umfeld als 'normal' wahrgenommen zu werden, schildert auch ein anderer Teilnehmer, der im Weiteren angibt, dass es ihm persönlich nichts ausmacht, wenn die einseitige Ertaubung dann bekannt ist:

Mir ist es eigentlich egal. Jeder denkt, ich bin ein ganz normaler Junge, aber wenn er dann weiß, ich bin auf dem linken Ohr taub/. [Schulterzucken] Mir macht es nichts aus, eigentlich (B13.2 m, 173).

Weitere Teilnehmer der gleichen Gruppe (Gruppe 13) erklären in ähnlicher Weise, dass sie, was die Hörschädigung anbelangt, einen normalen Umgang mit anderen pflegen, d.h. die Hörschädigung z.B. erklären, sich aber ebenso einen normalen Umgang erwarten (vgl. z.B. A13.2 m, 181). Ansonsten zieht einer dieser Teilnehmer die Konsequenz: „Wenn sie mich nicht so nehmen, wie ich bin, dann sollen sie es halt lassen!“ (C13.2 m, 180).

Von 'Haus aus' normal ist die Situation für eine Teilnehmerin, da in ihrer Familie weitere Personen mit einer Hörschädigung sind. So erklärt sie²⁸:

Ja, also mein Papa hat zwei [Hörgeräte] seitdem er einen Unfall hatte, aber meine Mama hat es von ihrer Mama vererbt bekommen und dadurch habe auch ich es bekommen. [...] Für uns ist es eigentlich ganz normal (A1.3 w, 364).

Soll-Zustand

Anliegen zur eigenen Informiertheit

Zur Informiertheit bzgl. der eigenen Hörschädigung liegen aus mehreren Gruppen Anliegen vor. Zum einen sollen weitere Informationen zur Hörschädigung gegeben werden (vgl. z.B. A9.1 m 399; C9.1 m, 401; A14.2 w, 320), so auch der Wunsch dieser Teilnehmerin:

MSD soll sich vielleicht nochmal Zeit nehmen und mir meinen Hörschaden erklären (D14.2 w, 324).

Zum anderen soll die Ursache der Hörschädigung erklärt werden (vgl. z.B. B2.1 m, 420; C2.1 m, 476; C10.1 w, 299), was in den beiden folgenden Beiträgen zum Ausdruck kommt:

Es wäre gut, wenn der MSD erklären würde, wie das passiert ist (C8.2 m, 315).

Ich würde gerne mal wissen, warum es zu dieser Hörschädigung bei mir kam und wie es bei den anderen so ist (G3.2 w, 359).

Dabei klingt bei der zuletzt zitierten Schülerin an, dass sie sich dazu den Austausch mit anderen Betroffenen wünscht.

Für einen Teilnehmer wäre auch der Rat des MSD bzgl. einer zweiten CI-Implantation wünschenswert (vgl. C7.1 m, 59 ff.). Ein ähnliches Anliegen äußert ein weiterer Teilnehmer,

²⁸ Die jüngere, ebenfalls hörgeschädigte Schwester wird an dieser Stelle nicht erwähnt.

der – ohne dies weiter auszuführen – von einer Operationsmöglichkeit in den USA spricht und sich dafür Unterstützung von Seiten des MSD erhofft:

Ich weiß es ja schon, was mit meinem Hören los ist. (...) Die sollen mir halt nur helfen, weil meine Mutter hat mir mal gesagt, in ein paar Jahren in die USA zu fliegen und da eine Operation zu machen, weil die haben das schon bei manchen Kindern in den USA gemacht (A16.1 m, 288).

Vorstellungen zum Umgang mit der eigenen Hörschädigung

Obwohl in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder eine Rücksichtnahme und ein Verständnissgewinn von Seiten des hörgeschädigten Schülers gefordert wird (vgl. z. B. akustische Bedingungen, NTA, Aufklärung der Lehrer und Mitschüler), äußern sich Teilnehmer auch dahingehend, dass sie trotzdem eine 'normale', d. h. mit anderen Schülern, Kindern oder Jugendlichen vergleichbare Behandlung erwarten. Speziell im Hinblick auf die Unterstützung durch den Lehrer wurden bereits Wünsche dazu geäußert, dass keine Sonderbehandlung erfolgen soll (vgl. 5.2.5.2).

Aus den folgenden Anliegen geht hervor, dass es für diese Schüler ein zentrales Anliegen ist, 'normal' behandelt zu werden. Auf eine mögliche Bezugsgröße des 'Normalen' gehen die Schüler dabei kaum ein, dies bleibt zu diskutieren.

Eine negative Konnotation mit dem Begriff „Behindert/e“ und dementsprechend der Wunsch, nicht als „was Besonderes“, sondern „wie die anderen“ behandelt zu werden, weisen die nachfolgend zitierten Beiträge einer Schülerin auf:

Mich nervt es manchmal, dass manche Leute oder Schüler mich so behandeln, als wäre ich (...), keine Ahnung, schwerbehindert oder so. [...] Ja, auch, ich will nicht behandelt werden wie (...), wie so was Besonderes (E8.2 w, 237 und 239).

Zusammenfassend formuliert sie an späterer Stelle:

Ich will wie die anderen behandelt werden und nicht als „Behinderte“ überkommen oder abgestempelt werden (E8.2 w, 317).

Sowohl normal sein zu wollen (nicht behindert), als auch eine normale Behandlung zu erfahren beschäftigt auch weitere Teilnehmer. Dass z. B. nicht ständig oder in übertriebenem Maße Rücksicht genommen wird, kommt vor allem bei der Unterstützung durch Lehrkräfte zur Sprache. Hier erklärt eine Teilnehmerin weiter, dass sie dies nicht möchte und geht sowohl mit sich selbst als auch mit andern Schülern mit einer möglichen 'Sonderbehandlung' hart ins Gericht²⁹:

[...] Ich will lieber ganz normal sein und da braucht auch nicht dauernd Rücksicht genommen werden. Wenn jetzt darüber noch eine kommt und ein Drama daraus macht, da denken sich die

²⁹ Ein Nachhaken von Moderatorenmaterie zeigt, dass diese Schülerin in einer 'Sonderbehandlung', z. B. aufgrund einer körperlichen Einschränkung, eine zusätzliche Stigmatisierung sieht. Sie erklärt ihre Überlegungen am Beispiel einer Lehrkraft mit Mobilitätseinschränkung (vgl. D14.2 w, 195).

anderen ja: 'Ha-ha!' (...) Wenn jetzt einer aus meiner Klasse so Sonderbehandlung bekommen würde, dann würde ich mir auch denken: 'Super, Sonderbehandlung! Und das soll uns jetzt interessieren, oder wie?' (D14.2 w, 193).

Eine weitere Teilnehmerin, die laut folgender Aussage von Elternseite stets eine normale Behandlung erfahren hat, möchte dies auch weiterhin so erleben, sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext:

[...] Meine Eltern haben mich immer so behandelt wie ein normales Mädchen. Deswegen möchte ich auch weiter so behandelt werden. Deshalb fand ich das auch blöd, dass meine Englisch-Lehrerin auf einmal so daher gerannt kam. (...) Wenn ich normal behandelt werden will, warum akzeptieren das dann manche Leute nicht? (C14.2 w, 204).

Im folgenden Beitrag steht das Ansinnen im Mittelpunkt, dass die täglichen (schulischen) Belastungen reduziert wären, wenn keine Hörschädigung vorliegen würde. Die Schülerin schildert die Belastung aber auch im Hinblick auf ihr Mobbing-Problem:

Ich wünsche mir einfach, dass ich ein ganz normales Mädchen wäre. Ohne, dass ich jetzt groß Probleme habe. Dann wäre mir ganz viel abgenommen: Ich muss die Anlage da abgeben, muss es jedem Lehrer überbringen, ich muss schauen, dass DIES passt und DAS passt, ich muss schauen, dass ich verstehe. (...) Und es nervt mich, dass ich gemobbt werde. (...) Da wäre mir einfach schon mal viel abgenommen (A14.2 w, 202)

Der Wunsch normal, d. h. nicht hörgeschädigt zu sein, kommt in folgendem Beitrag deutlich zum Tragen. Er stammt von jener bereits zuvor zitierten Schülerin, die für sich und andere keine Sonderbehandlung zulässt:

Aber welcher Mensch macht das [simulieren]? Man soll doch froh sein, gesund zu sein. (...) Wenn ich jetzt einen Wunsch frei hätte, dann würde ich mir sofort wünschen, dass ich richtig höre. Statt Millionär zu sein oder so (D14.2 w, 200).

Abschließend ein weiterer Aspekt zum Anliegen 'normale' Behandlung. Hier wünscht sich ein Teilnehmer, dass das Thema Hörschädigung generell eine Normalisierung erfährt. Der häufig angeführte Vergleich zwischen dem Tragen einer Brille, was inzwischen kaum mehr in Frage gestellt wird, und dem immer noch zu Irritationen führenden Tragen eines Hörgeräts ist Gegenstand seines Beitrags:

Ja, dass quasi Hörgeräte normal machen. Wenn jemand eine Brille auf hat, kommt auch niemand her und fragt: 'Ey, was ist denn das?' Brille ist ja für jeden normal. Und wenn in der Grundschule, in der 2. Klasse, jemand Hörgeräte an hat, dann kommt fast jeder in der Schule, es sei denn er hat selber eins, oder seine Geschwister und fragt: 'Was hast du denn da im Ohr?' (...) Dass es eben auch mal normal wird, dass es keine Besonderheit mehr ist (C11.2 m, 221).

Im Zusammenhang damit hat er eine Aufklärungskampagne mittels Plakaten vorgeschlagen (vgl. 5.3.1.1, Soll-Zustand).

Kernaussagen

Abbildung 51 fasst die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Umgang mit der eigenen Hörschädigung' zusammen.

Ist-Zustand
<p>Informiertheit bzgl. eigener Hörschädigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Information durch Besuch der Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstelle - Veranschaulichung des eigenen Hörens - Ursache der Hörschädigung nur bedingt bekannt - Kenntnis im Umgang mit den Hörhilfen <p>Offensiver Umgang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Umfeld soll über Hörschädigung Bescheid wissen - Initiativklärung bringt positives Feedback - Hörschädigung wird öffentlich thematisiert - Hörhilfen werden sichtbar getragen <p>Defensiver Umgang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hörschädigung wird nicht kommuniziert - Hörhilfen werden kaschiert <p>Neutraler Umgang</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hörschädigung wird nicht sofort bemerkt - eigene Verortung im hörenden Umfeld - Angebot der Information anderer - Hörschädigung als Normalität in der Familie
Soll-Zustand
<p>Anliegen zur eigenen Informiertheit</p> <ul style="list-style-type: none"> - (weitere) Informationen zur Hörschädigung - Ursache der Hörschädigung (er-)klären, ggf. im Austausch mit Gleichbetroffenen - MSD-Rat zu Implantationen oder möglichen Operationen <p>Vorstellungen zum Umgang mit der eigenen Hörschädigung</p> <ul style="list-style-type: none"> - nicht als behindert gelten - normal, d. h. wie alle anderen behandelt werden - nicht hörgeschädigt sein wollen - Hörschädigung als etwas Normales in der Gesellschaft ansehen

Abbildung 51: Kernaussagen zu 'Umgang mit der eigenen Hörschädigung'

Diskussion

Zur Informiertheit bzgl. der eigenen Hörschädigung wird im Ist-Zustand die Rolle des MSD nicht thematisiert. Vielmehr haben einige Schüler durch den Besuch einer PAB Wissen zu ihrer Hörschädigung erlangt. Dies belegt zum einen die beschriebene Übernahme der Diagnostik durch die zuständige Beratungsstelle (vgl. 3.2.1) und zum anderen die daraus hervorgehende Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen PAB- und MSD-Mitarbeitern. Denn wie im Soll-Zustand von mehreren Schülern gefordert, soll der MSD sie über ihre Hörschädigung, z. B. zu Ursache und Auswirkungen, aufklären. Dabei kann eine Veranschaulichung des Hörverlusts, ggf. in Form von Simulationen, hilfreich sein (vgl. Ist-Zustand). Der Wunsch, eine Beratung durch den MSD hinsichtlich operativer Eingriffe zu bekommen, ist dahingehend nachvollziehbar, um sich eine weitere Meinung einzuholen. Gleichzeitig bedarf es einer klaren Abgrenzung durch den MSD, da er einen explizit pädagogischen Beratungsauftrag hat und keinen medizinischen (vgl. 3.2). Insgesamt sollte es im Bewusstsein des MSD-Betreuers

liegen, den betreuten Schüler zum Kenntnisstand seiner Hörschädigung zu befragen und diesen ggf. zu erweitern.

Zum Umgang mit der eigenen Hörschädigung werden im Ist-Zustand jeweils mehrere Beispiele für ein von Schülerseite offensives, defensives oder neutrales Verhalten genannt. So weiß das Umfeld entweder über die Hörschädigung Bescheid oder wird offensiv vom Schüler darüber aufgeklärt, indem z. B. die Hörgeräte sichtbar getragen werden. Nicht so bei einer defensiven Verhaltensweise: Hier wird die Hörschädigung nicht thematisiert bzw. werden die Hörhilfen kaschiert. Im Hinblick auf eine neutrale Verhaltensweise wird zunächst kein großes Aufsehen um die Hörschädigung gemacht bzw. bei Bedarf aufgeklärt. Interessant ist dabei das Zusammentreffen zweier Äußerungen von einem Teilnehmer und einer Teilnehmerin der gleichen Gruppe: Während sich der Schüler rein in der hörenden und damit in der für ihn „normalen“ Welt verortet, stellt die Schülerin im Gegensatz dazu heraus, dass für sie aufgrund ihres familiären Umfelds mit hörgeschädigten Personen „Hörgeschädigt–Sein“ normal ist. Daran zeigt sich die Notwendigkeit einer Bezugsgröße von Normalität (vgl. GUTJAHR 2007) und der Einfluss der Sozialisation auf das eigene Verständnis.

Des Weiteren ist der Umgang mit der eigenen Hörschädigung durch die eigene Persönlichkeit und das Umfeld geprägt. Im Soll-Zustand spiegelt sich dies insofern wider, als dass hier ausschließlich Beiträge vorliegen, die eine normale/neutrale Behandlung durch das Umfeld fordern. Als behindert zu gelten oder angesehen zu werden, wird vehement abgelehnt. Es wird deutlich, wie negativ diese Begrifflichkeiten für die Schüler besetzt sind. Zum einen, weil keine – aus ihrer Sicht damit zwangsläufig verbundene – Sonderstellung und Sonderbehandlung gewünscht wird, zum anderen, weil berechtigte Befürchtungen von Stigmatisierung oder Mobbing bestehen (vgl. A14.2 w, 202).

Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang das Anliegen eines Teilnehmers (vgl. Soll-Zustand, C11.2 m, 221), der sich eine generelle Einstellungsänderung der Gesellschaft hin zu Normalität von Hörschädigung wünscht: Ein Ziel, das grundlegend dem der UN-BRK entspricht und gleichzeitig die Prozesshaftigkeit von Inklusion unterstreicht (vgl. 2.2). Hierzu könnte die Aufklärung aller Schulbeteiligten (vgl. 5.2.5.1, Soll-Zustand) einen Beitrag leisten.

Folgerungen

➤ **(Schüler-)Informationsgespräche zum Hörstatus**

Inhalt eines (ersten) Schülergesprächs sollte in jedem Fall der Kenntnisstand zum eigenen Hörstatus sein. Dazu muss der MSD über aktuelle audiologische Unterlagen verfügen, anhand derer er die vorliegende Hörschädigung mit dem Schüler besprechen kann. Im Weiteren ist es von Bedeutung, dass der betroffene Schüler seine Hörschädigung respektive sein Hörvermögen zunehmend selbständig gegenüber anderen erklären kann. Dies schließt den

Umgang mit technischen Hörhilfen ein. Zudem sollten die Eltern über einen entsprechenden Kenntnisstand verfügen und angehalten werden, diesen mit ihrem Kind zu besprechen. Dabei kann der MSD vorbereitend oder begleitend tätig sein.

➤ **Thematisierung von 'Normalität'**

Der mehrfach geäußerte Wunsch nach 'Normalität' bedarf im Grunde einer Diskussion und Verortung dieses Anliegens. Meist setzen die Schüler dies pauschal in Relation zu ihren Mitschülern. Dass unter diesen auch keine Normalität in einem umfassenden Sinne vorherrscht, könnte Gegenstand eines Beratungsgesprächs sein. Idealerweise wäre dies im Rahmen zusätzlicher MSD-Angebote (z.B. Schülerbegegnungstag oder Eltern-Kind-Wochenende), im Austausch mit Gleichbetroffenen unter dem Aspekt der Identitätsbildung und -stärkung zu realisieren (vgl. 3.3.3, HINTERMAIR 2009).

5.4.2 Kontakt zu Personen mit Hörschädigung

Wie im vorausgegangenen Kapitel angemerkt (vgl. Ist-Zustand), wird der Umgang mit der eigenen Hörschädigung auch dadurch geprägt, ob die Schüler Kontakt zu anderen Personen mit einer Hörschädigung haben, sei es im schulischen oder im privaten Umfeld. Dazu liegen im Ist-Zustand Angaben aus dem Kurzfragebogen und Beiträge aus den Gruppendiskussionen vor. Dabei ist vor allem der Kontakt zu Betroffenen in der gleichen schulischen Situation von Interesse, was die (gleichbetroffene) Peer-Gruppe der Untersuchungsteilnehmer darstellt. Auf diese Gruppe bezieht sich der Großteil der Aussagen aus den Gruppendiskussionen, sowohl im Ist- als auch im Soll-Zustand.

Ist-Zustand

Auf die Frage, ob Kontakt zu anderen Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen mit einer Hörschädigung besteht (vgl. Tabelle 6, Frage 4), geben 49 % der Teilnehmer an, keinen Kontakt zu Personen mit einer Hörschädigung zu haben. Bei den 51 % der Teilnehmer, die angeben Kontakt zu haben, zeigt sich eine unterschiedliche Kontakthäufigkeit (vgl. Abbildung 52).

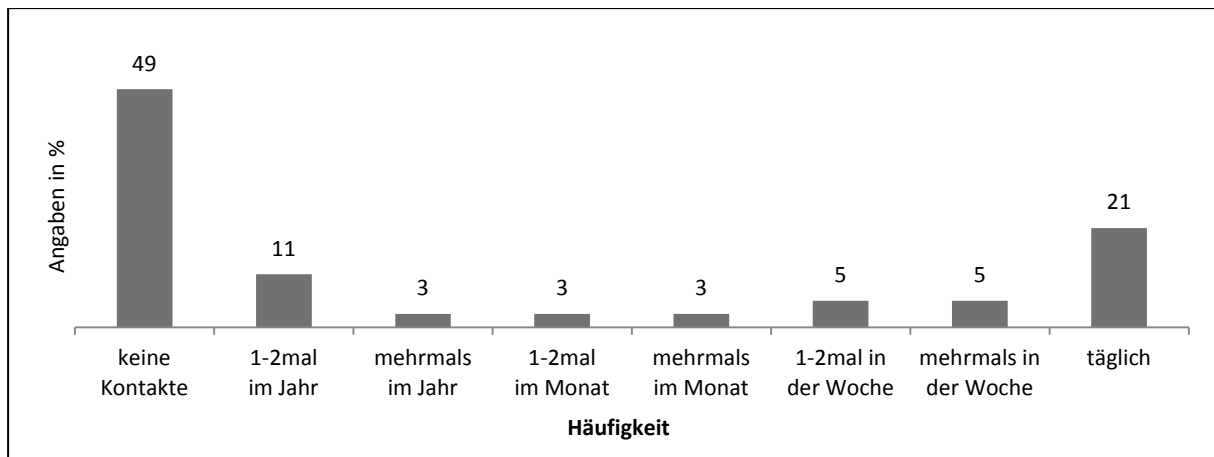


Abbildung 52: Kontakthäufigkeit zu Personen mit Hörschädigung

Zusammengefasst belaufen sich dabei 14 % auf einige Kontakte pro Jahr, 6 % auf einige Kontakte pro Monat und 10 % auf einige Kontakte pro Woche. Täglichen Kontakt haben 21 %. Darunter fallen Teilnehmer mit Eltern oder Geschwistern mit einer Hörschädigung oder mit hörgeschädigten Mitschülern. Diese sind zumeist an der gleichen Schule, kaum aber in der gleichen Klasse.

Im Folgenden werden diese Angaben durch Aussagen aus den Gruppendiskussionen genauer beleuchtet.

Keinen Kontakt zu anderen Hörgeschädigten zu haben, begründen einige Teilnehmer damit, dass es an ihrer Schule keine weiteren Mitschüler mit Hörschädigung gibt (vgl. z. B. C6.3 m, 258; A7.1 w/B7.1 w, 238 f.), z. B.:

Ich bin die Einzige auf der ganzen Schule mit Hörgerät! (B6.3 w, 266).

Zwei weitere Teilnehmer wissen zwar von Mitschülern mit einem Hörverlust, doch sind diese entweder ohne technische Versorgung (vgl. E1.3 w, 349) oder vermeiden die Thematisierung ihrer Hörschädigung (vgl. A6.3 w, 260), so dass in dieser Hinsicht kein Austausch stattfindet. Trotzdem muss die Situation als einzelner hörgeschädigter Schüler nicht zwangsläufig ein Problem darstellen, was z. B. folgender Beitrag belegt:

An meiner Grundschule gab es noch ein Mädchen. Am Gymnasium habe ich noch keinen gesehen. [...] Ich finde das überhaupt nicht blöd. Ich finde das irgendwie auch gut (A13.2 m, 168 und 170).

Andere Schüler erinnern sich an frühere Kontakte zu hörgeschädigten Kindern, da sie eine fachspezifische Schulvorbereitende Einrichtung (SVE) besucht haben. Heute besteht bei keiner dieser Teilnehmerinnen mehr Kontakt (vgl. G3.2 w, 302; B7.1 w, 251):

Bei mir ist es so, dass, ich jetzt keinen Kontakt mit Leuten mit Hörgerät und CI habe. Das hatte ich, als ich mal ein Jahr lang in so einer Vorschule für Hörgeschädigte und Gehörlose war. Da habe ich halt noch so ein bisschen Kontakt mit denen [gehabt], aber jetzt eigentlich nicht mehr. [...] (C16.1 w, 300).

Ein weiterer Grund dafür, weshalb kein Kontakt zu anderen Hörgeschädigten besteht, liegt nach Aussage der beiden folgenden Teilnehmer an der Zuschreibung, 'normale' i. S. v. gut-hörende Freunde zu haben:

Also, ich habe eigentlich normale Freunde (...), also normal in dem Sinn, dass sie normal hören. Aber in meiner Klasse ist ein Mädchen, sie sagt, sie hört ein wenig schlecht. Sie trägt aber auch keine Hörgeräte. Sie hört eigentlich schon gut (E1.3 w, 349).

Nein. Also, wie ich vorhin schon gesagt habe, ich hänge nicht mit so Menschen ab. Ich bin bei den ganz normalen. Ok, die sind //auch normal, aber// (B1.3 m, 355).

Looser Kontakt besteht bei einzelnen Teilnehmern z. B. in Form einer Brieffreundschaft, die allerdings nur noch spärlich gepflegt wird (vgl. F5.2 w, 244), einer Bekanntschaft, die auf einer Betroffenenplattform zu einem bestimmten medizinischen Syndrom geknüpft wurde (vgl. C1.3 w, 351 ff.) und einer Bekanntschaft, die hauptsächlich während eines Kuraufenthalts bestand (vgl. B10.1 w, 230). Eine Schülerin spricht von einer Freundin mit CI, mit der ein Treffen zwei- bis dreimal pro Jahr stattfindet (vgl. B16.1 w, 170). Aktuell sind diese Kontakte somit kaum verfügbar.

Einen ersten Kontakt mit anderen Hörgeschädigten haben einzelne Schüler erst durch das Zusammentreffen in den Diskussionsgruppen dieses Forschungsprojekts erfahren (vgl. B3.2 w, 291; A13.2 m, 165). Dies geht z. B. aus der folgenden Aussage hervor. Außerdem erklärt die Teilnehmerin, weshalb kein FÖZ-Hören besucht wurde und dadurch kein Kontakt zu anderen Hörgeschädigten besteht:

Ich hätte eigentlich auf eine Hörgeschädigtenschule gehen können, aber sie wäre in X und das ist schon eine halbe Stunde mit dem Zug und deswegen bin ich in der Grundschule und jetzt auch in der Realschule bei ganz Normalen. Und das ist für mich heute das erste Mal, mit Hörgeschädigten zusammen zu arbeiten. [...] (H3.2 w, 301).

Regelmäßiger oder intensiverer Kontakt besteht für einige wenige Teilnehmer meist dann, wenn es ebenfalls hörgeschädigte Familienmitglieder gibt oder eine private Freundschaft besteht.

Zum Aspekt 'hörgeschädigte Familienmitglieder' fällt hinsichtlich eines Beitrags auf, dass die Schülerin die Situation zunächst nicht als 'Kontakt zu anderen Hörgeschädigten' realisiert, was sich an ihrer Äußerung wie folgt zeigt:

Bei mir ist es genau wie bei B1.3 m: Ich kenne auch niemanden, der Hörgeräte hat, außer meiner kleinen Schwester und meinen Eltern (A1.3 w, 360).

Erst durch die überraschte Reaktion des Diskussionsteilnehmers B1.3 m, 363: „Deine Familie trägt ein Hörgerät? Also, deine ganze/..“, erklärt die Schülerin den Sachverhalt in der Familie genauer (vgl. A1.3 w, 364) und ergänzt: „Für uns ist das eigentlich ganz normal“ (a. a. O., 366). Die erwähnte „kleine Schwester“ gibt im Rahmen ihrer Diskussionsgruppe eben jene „große Schwester“ als Kontakt an, die Eltern erwähnt sie nicht (vgl. B9.1 w, 152).

Ein anderer Teilnehmer gibt einen Elternteil mit einer Hörschädigung an, zudem werden auch Großmutter und Großtante benannt (vgl. C9.1 m, 154).

Als bekannt, aber nicht befreundet, bezeichnet eine Schülerin den Kontakt zu einem gleichaltrigen hörgeschädigten Mädchen, der über die MSD-Betreuerin, die privat mit der Familie der Teilnehmerin befreundet ist, zustande kommt:

[...] Und von Bekannten, die haben Bekannte, die haben das Kind auch mit Hörgeräten, aber (...) das ist jetzt nicht unbedingt die, die ich so mag. (...) Mit denen gehe ich jetzt wahrscheinlich mal, eben auch zusammen mit meiner MSD-Lehrerin, weil die hat die [Schülerin] auch, gehen wir wahrscheinlich mal in die Eisdielen (C16.1 w, 300).

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Gemeinsamkeit einer Hörschädigung nicht zwangsläufig verbindend sein muss. Gleiches gilt für den Fall eines weiteren Teilnehmers, der einen hörgeschädigten Mitschüler hat, mit diesem aber kaum Interessen teilt (vgl. D1.3 m, 347).

Gute Peer-Kontakte sind einzig den folgenden Beiträgen zu entnehmen. Dabei hat eine Teilnehmerin Kontaktmöglichkeiten am gleichen Wohnort und zu ihrer gleichbetroffenen besten Freundin:

Also, ich schon, aus der Grundschule, da war es ja die ganze Klasse [hörgeschädigt]. Und ich kenne jetzt auch welche aus X [= Wohnort]. Und meine beste Freundin hat auch Hörgeräte (A3.2 w, 295).

Zwei Teilnehmerinnen einer anderen Gruppe (Gruppe 14) haben sich zufällig privat kennengelernt, wie der folgende Diskussionsausschnitt zeigt:

B14.2 w: Wir haben uns aber außerhalb, also nicht bei so einem Treffen, sondern im normalen Alltag kennen gelernt.

D14.2 w: Bei meiner Mutter im Laden (Gruppe 14, 168 f.).

Eine Teilnehmerin berichtet sehr positiv über die Teilnahme an einem vom MSD organisierten Treffen und ihren dabei neu gewonnenen Kontakt:

Ich kenne jetzt eine, die kommt aus X. Die habe ich kennen gelernt, bei so einem Treffen mit Hörgeschädigten von meinem MSD. Da haben wir uns gleich total gut verstanden und haben voll viel zusammen gemacht. Und (...), es ist eigentlich ganz lustig. Jetzt habe ich immer eine, mit der man über das reden kann (B3.2 w, 296).

Im anschließenden Gesprächsverlauf stellt sich heraus, dass ein weiterer Teilnehmer dieses Treffen ebenfalls besucht hat und die Schülerin dort gesehen hat, was diese bestätigt (vgl. C3.2 m und B3.2 w, 297-300). In diesem Fall hat sich offensichtlich kein nachhaltiger Kontakt entwickelt.

Gleiches gilt für folgendes Beispiel: Zwar hat eine Teilnahme an einem Gruppentreffen stattgefunden, von einem Zuwachs an Kontakten zu gleichbetroffenen Schülern wird allerdings nichts berichtet:

Ja, es waren schon ziemlich viele. Da waren wir in einem Wirtshaus mit einer Bowlingbahn gegessen. Dann konnten sich die Erwachsenen halt austauschen und die Kinder konnten unten spielen (D12.2 m, 244).

Soll-Zustand

Kontaktwünsche zu gleichbetroffenen Peers

Der Großteil der Teilnehmer äußert sich positiv hinsichtlich der Kontaktwünsche zu Peers. Hierbei stammen die Beiträge von verschiedenen Teilnehmern fast aller Gruppen. Während dies z. B. in Gruppe 1 (vgl. 336-345) und Gruppe 15 (vgl. 335-342) engagiert diskutiert wird, stammen viele andere Beiträge aus den schriftlichen Stichwortsammlungen der Bausteine 3 und 4 (vgl. 4.5.1.1).

Innerhalb der Rubrik Kontaktwünsche lassen sich verschiedene Ausrichtungen festmachen. So wünschen sich einige Teilnehmer, dass generell Treffen bzw. mehr Treffen mit anderen Hörgeschädigten eingerichtet werden (vgl. z. B. A3.2 w, 353; B3.2 w, 354; B6.3 w, 330; D12.2 m, 386). Dabei ist es einer Schülerin wichtig, dass es sich um Gleichaltrige handelt. Als Beispiel führt sie das aktuelle Treffen dieser Diskussionsgruppe an:

Ja, so ein Treffen wie hier jetzt, dass man sich so austauschen kann, mit Gleichaltrigen (A1.3 w, 336).

Das Ermöglichen eines Kontakts und damit ein Kennenlernen von Betroffenen in einer vergleichbaren Situation nennt ebenfalls eine Reihe von Schülern (vgl. z. B. A2.1 w, 474; D5.2 w, 311; B9.1 w, 400; B10.1 w, 298; D10.1 w, 300; D13.2 m, 349). Ein Schüler wünscht sich insbesondere den Kontakt zum gleichbetroffenen Schüler der Parallelklasse (vgl. C13.2 m), der auch Teilnehmer dieser Diskussionsgruppe ist.

Eine Teilnehmerin formuliert ihren Kontaktwunsch wie folgt: „Ich hätte gerne Kontakt mit anderen gehörgeschädigten Kindern!“ (H3.2 w, 360) und erklärt nachfolgend was von MSD-Seite aus getan werden sollte:

Versuchen, dass die Kinder Kontakt haben und auch merken, sie sind nicht die einzigen, die eine Hörschädigung haben (H3.2 w, 372).

Das Argument „zu sehen, dass man nicht als Einzige da steht, die schlecht hört, dass es auch andere gibt, die schlecht hören“ (E1.3 w, 341) ist für diese Teilnehmerin ebenso von Bedeutung, denn weiter erklärt sie:

[...] Einfach mal kennenlernen, das hilft auch, dass man dann jemanden hat: 'Aha, der hört auch schlecht. Da habe ich jemanden, genau wie ich!' (ebd., 343).

Im Zusammenhang mit dem Kennenlernen wird gerade die Möglichkeit des Austauschs über den Umgang und das Zurechtkommen mit der Hörschädigung gesehen (vgl. z. B. C5.2 w, 310), was in folgendem Beispiel zum Ausdruck kommt:

Es wäre auch für mich wichtig, Kontakte zu anderen Kindern mit einem CI oder Hörgerät zu haben und sich mit ihnen austauschen zu können (C12.2 w, 370).

Wie bereits zuvor wird auch bzgl. des Themas 'Austausch' von einer Teilnehmerin der Gruppe 1 der Vergleich zur aktuellen Diskussionsgruppe hergestellt:

Also, ich bin der gleichen Meinung wie A1.3 w: Wie jetzt auch hier, dass man Tipps gibt oder wenn man Probleme in der Klasse hat, vielleicht kann der andere demjenigen Tipps geben. [...] (E1.3 w, 343)

Für zwei Teilnehmer anderer Gruppen ist es wichtig, dass die Kontakte in der Nähe sind (vgl. A14.2 w, 321), so z. B.:

Ich würde gerne wissen, wer in meiner Nähe auch eine Hörschädigung hat (B12.2 m, 369).

Zwei Teilnehmerinnen der Gruppe 16 äußern sich abwägend zu Peer-Kontakten. Für sie ist ein Kennenlernen und Treffen vorstellbar, aber nicht zwingend (vgl. B16.1 w, 308). Dazu eine der beiden Aussagen:

Naja, also ich finde es schon auch interessant wie es vielleicht den anderen geht und so, aber nicht so, dass ich jetzt sage, 'ich will das jetzt UNbedingt!' (C16.1 w, 302).

Aufgrund seiner eher seltenen (Hochton-)Schwerhörigkeit hält folgender Schüler ein Treffen mit Peers nur für bedingt sinnvoll. Zunächst liest er seinen schriftlichen Beitrag (aus Baustein 3) vor, den er dann weitergehend erläutert:

'Ich möchte nicht [H. i. O.], das [i. O.] der MSD nicht versucht, meinen Hörschaden zu verstehen. Aber im Grunde bringt der Kontakt mit anderen Hörgeschädigten nicht so viel, weil kein anderer Jugendlicher meine eigene Hörschädigung hat'. (...) Ich kann das auch selbst erklären: Ich finde das gut, wenn er [der MSD] versucht, mich einzuschätzen und ich glaube, das kann er auch schaffen. Aber ich finde es jetzt nicht so gut, wenn /. Also, ich weiß, was der Zweck von Jugendgruppen und so ist, wo alle hörgeschädigt sind. Aber in den Kliniken, wo ich war, wegen der Hörschädigung, haben die mir gesagt, dass ich eine ganz ausgefeilte Hörschädigung habe, die sonst nur Erwachsene haben. Deswegen kann mich der MSD unter Umständen auch nicht ganz so gut verstehen, weil ich so eine Hörschädigung mit hohen Tönen habe [...] (C4.1 m, 272).

Sehr verhalten oder ablehnend reagieren einzelne Teilnehmer auf die Nachfrage, ob Kontakte und Treffen mit Peers vorstellbar sind. Dazu erfolgt meist keine eingehende Begründung. So zunächst bei allen Teilnehmern der Gruppe 6 (vgl. 269-274), wobei von zwei Teilnehmerinnen später schriftlich Wünsche nach Kontakten bzw. Umsetzungsmöglichkeiten geäußert werden (vgl. A6.3 w, 334; B6.3 w, 330). In Gruppe 7 beispielsweise sind alle Ausprägungen vertreten: Zustimmung, Abwägen und Ablehnung (vgl. 245-249, 253-257). Gleiches gilt für Vertreter der Gruppe 12 (vgl. z. B. 257-263). Die einzig begründeten Ablehnungen liefern Teilnehmer A12.2 m, der das Thema Hörschädigung lieber für sich behalten möchte (vgl. 259), ebenso A16.1 m (vgl. 298) und Teilnehmer D9.1 m, der keine Notwendigkeit und eine vermutlich weite Entfernung zum Treffpunkt anführt:

Ich brauche das nicht. Die nächsten in meiner Nähe, die sind wahrscheinlich in X [Stadtname]. Was weiß ich/. Bei mir daheim, da gibt es nicht viele (D9.1 m, 168).

Umsetzungsmöglichkeiten

Zur Realisierung der Treffen und Kontakte schlagen die Teilnehmer verschiedene Möglichkeiten vor. So wird, wie zuvor erwähnt, ein Treffen vergleichbar mit dem der Gruppendiskussionen gewünscht. Von der nachfolgenden Schülerin wird dies mit „Sprechstunde“ (vgl. E1.3 w, 553) bzw. „Gesprächsstunde“ bezeichnet:

Ich habe auch so was ähnliches, eine Gesprächsstunde: Dass man ein paar Leute, die auch schlecht hören, zusammenruft und mal mit ihnen redet, wie es so ist.[...] (E1.3 w, 341).

Eine weitere Teilnehmerin stellt in diesem Zusammenhang heraus, dass die Treffen altersspezifisch sein sollen, in ihrem Fall für Jugendliche:

Ein Treffen für Jugendliche organisieren, um Ideen oder Erfahrungen auszutauschen (13-18 Jahre oder so), (E5.2 w, 331).

Die Altersspezifik ist auch das Anliegen einer Schülerin, die zwar einem Schwerhörigenverband angehört, dort aber meist nur auf ältere Mitglieder stößt, weshalb sie gezielte Angebote für Jugendliche möchte (vgl. B15.3 w, 338). Wie in der Gruppe weiter diskutiert wird, ist der Besuch eines Sommercamps vorstellbar, aber auf Hinweis einer Teilnehmerin (vgl. A15.3 w, 340) in dieser Saison nicht mehr möglich, da bereits ausgebucht. Sie schlägt einen gemeinsamen Besuch im nächsten Jahr vor (vgl. Gruppe 15, 339-342).

Ein Teilnehmer, der gerne Kontakte in seiner Nähe hätte (s. o.), erklärt allerdings, dass er aus den genannten Gründen kein Feriencamp oder Zeltlager besuchen möchte:

Allerdings möchte ich in kein Feriencamp oder Zeltlager, weil es Fremde sind und weil es meist 1-2 Wochen dauert (B12.2 m, 369).

Ein Treffen bzw. „Kontakt zu anderen Kindern mit Hörschädigung, außerhalb der Wochenenden, z. B. in X-Stadt“ ist Anliegen dieser Schülerin (F5.2 w, 313). Es lässt sich nur vermuten, dass die Wochenenden evtl. anderweitig belegt sind.

Eine Teilnehmerin bringt die Idee ein, einen 'Tag der Hörgeschädigten' einzuführen und diesen für einen gemeinsamen Ausflug zu nutzen, d. h. „mit denen wohin fahren“ (A6.3 w, 334).

Die Gründung eines „Ganz-Deutschland-Club[s] für hörgeschädigte Kinder“ ist die Idee eines anderen Teilnehmers (A13.2 m, 354).

Teilnehmer der Gruppe 14 diskutieren das Einrichten von Internetplattformen, d. h. Foren oder Chaträume zum gegenseitigen Austausch für Hörgeräte- und CI-Träger (vgl. B14.2 w, 322). Aus Sicht einer weiteren Teilnehmerin könnte der MSD ein entsprechendes Forum einrichten:

Es wäre doch mal gut, wenn der MSD so ein Forum errichten könnte, für so Kinder, wie uns, die sich dann gegenseitig auch austauschen können, über das Internet zum Beispiel (C14.2 w, 176).

Dabei könnten auch Inhalte wie z.B. die technische Versorgung besprochen werden (vgl. D14.2 w, 325).

Teilnehmer der Gruppe 15, die Ferienfreizeiten und Schulhausaktionen (vgl. 5.4.1; 'Ich bin's-Aktion' C15.3 w, 217) diskutiert haben, wünschen sich vom MSD „Informationen über diverse Projekte (Freizeiten etc.)“ (Gruppe 15, 383, 385, 388).

Kernaussagen

Abbildung 53 bildet die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Kontakt zu Personen mit Hörschädigung' ab.

Ist-Zustand
<p>Gesamtbewertung: 49 % ohne, 51 % mit Kontakt zu Personen mit Hörschädigung</p> <p>Kontaktfrequenzen, einige Kontakte: 14 % pro Jahr, 6 % pro Monat, 10 % pro Woche, 21 % täglich</p> <ul style="list-style-type: none"> - kein Kontakt, da keine weiteren hörgeschädigten Mitschüler - kein Kontakt mehr zu früheren Bekanntschaften aus SVE oder Kindergarten - Verortung in einem normal hörenden Freundeskreis - einzelne, lose Kontakte (z. B. Brieffreundschaft, Reha-/Kurbekanntschaft) - erster Kontakt über Teilnahme an Gruppendiskussion - regelmäßiger Kontakt aufgrund von hörgeschädigten Familienmitgliedern - Kriterium der Hörschädigung nicht zwingend verbindend - guter privater Peer-Kontakt in Einzelfällen - Kennenlernen über MSD-Schülertreffen in Einzelfällen
Soll-Zustand
<p>Kontaktwünsche zu gleichbetroffenen Peers</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vielzahl an zustimmenden Äußerungen - generell bzw. mehr Treffen mit Peers einrichten - Kontakte ermöglichen, um sich kennenzulernen und auszutauschen - Möglichkeit um zu sehen, nicht die/der Einzige mit Hörschädigung zu sein - Kontakte sollten in der Nähe sein - Kontakt kann, muss aber nicht stattfinden - vereinzelt ablehnende Haltung - Hörschädigung soll nicht öffentlich gemacht werden - kein Nutzen ersichtlich - ggf. zu weite Entfernungen <p>Umsetzungsmöglichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sprechstunden bzw. Gesprächsrunden unter Gleichbetroffenen einrichten - altersspezifische Treffen organisieren - Anbindung an Jugendgruppen im Schwerhörigenverband - pro und contra bzgl. Feriencamps und (Wochenend-)Freizeiten - 'Tag der Hörgeschädigten' einführen - 'Deutschland-Club' für hörgeschädigte Kinder gründen - Internetplattformen, z. B. Forum, Chatraum einrichten - über Projekte und Veranstaltungen informieren

Abbildung 53: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Kontakt zu Personen mit Hörschädigung'

Diskussion

Die Hälfte der Teilnehmer gibt an, Kontakt zu anderen Personen mit Hörschädigung zu haben. Dabei gilt es zu beachten, dass darunter nur sehr wenige und sehr seltene Kontakte zu Schülern in einer vergleichbaren Situation vorliegen (vgl. Ist-Zustand). Somit bestehen nur ganz vereinzelte Peer-Kontakte, was den Ergebnissen anderer Studien entspricht (z. B. GRÄFEN 2015; HENNIES/HINTERMAIR 2015). Im Gegensatz dazu äußert sich im Soll-Zustand eine Vielzahl der Schüler positiv zur Etablierung von Peer-Kontakten seitens des MSD.

Die zustimmenden Teilnehmer sehen darin die Möglichkeit, sich mit Gleichbetroffenen über ihre Situation und das Zurechtkommen in der Schule auszutauschen und bei Problemen evtl. Hilfestellung geben zu können. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Erkenntnis, nicht der/die einzige Schüler/in mit Hörschädigung zu sein, was auf die vorherrschende Situation der Einzelintegration hörgeschädigter Schüler in Bayern zurückzuführen ist (vgl. 2.3.2). Wiederum wird ein Beispiel angeführt, das verdeutlicht, dass die Gemeinsamkeit einer Hörschädigung allein kein Garant für eine freundschaftliche Verbindungen ist (vgl. Ist-Zustand, C16.1 w, 300).

Ähnliches gilt für Teilnehmer, die sich in einem hörenden Umfeld verorten (vgl. Ist-Zustand) und sich somit dem Personenkreis schwerhöriger Menschen nicht wirklich zugehörig fühlen. Als einziges Gegenbeispiel ist hier die Familie von zwei Schwestern³⁰ (A1.3 w und B9.1 w) mit mehreren hörgeschädigten Personen zu nennen.

Dennoch zeigen einige von ihnen durch die teilweise erste Begegnung mit gleichbetroffenen Schülern im Rahmen der Gruppendiskussion dieses Forschungsprojekts Interesse an weiteren Kontakten, u. a. genau in dieser Form (vgl. Soll-Zustand).

Insgesamt entwickeln die Teilnehmer im Soll-Zustand eine Vielzahl an Umsetzungsmöglichkeiten zur Gestaltung von Peer-Kontakten: Von Gesprächsrunden über Diskussionsforen hin zu Ausflügen und Freizeitangeboten werden verschiedene Ideen entwickelt. Dabei fällt auf, dass bereits bestehende Angebote dieser und ähnlicher Art nicht bekannt sind. Einzig ein Feriencamp-Angebot des Schwerhörigenbundes ist zwei Teilnehmerinnen bekannt. Offen bleibt allerdings ein günstiger Zeitpunkt für Veranstaltungen dieser Art, da Wochenenden und Ferien mitunter als nicht ideal dafür angesehen werden. Alle weiteren Angebote, welche sich multimedial organisieren lassen, sind davon unabhängig.

Das Anliegen, einen 'Tag der Hörgeschädigten' einzuführen, könnte den Weg der Schüler, mit ihrer Hörschädigung in die Öffentlichkeit zu treten, unterstützen. In diesem Zusammenhang wäre von Seiten des MSD auf bereits bestehende Angebote im Rahmen des

³⁰ Ein weiteres teilnehmendes Geschwisterpaar äußert sich diesbezüglich nicht.

„Tags gegen Lärm“ aufmerksam zu machen. Der konkrete Wunsch, eine gemeinsame Fahrt zu unternehmen (vgl. A6.3 w, 334), wäre im Sinne von Peer-Kontakten ebenso zu unterstützen. Übersteigt dies die Kapazitäten und das bisher definierte Aufgabenprofil des MSD (vgl. 3.2), sollte wie erwähnt auf bereits bestehende Angebote verwiesen werden. Gleiches gilt für größer angelegte Projekte wie z.B. den gewünschten 'Deutschland-Club' für Hörgeschädigte. Hier wären die Angebote von (über-)regionalen Verbänden zu eruieren und darüber zu informieren.

Dass die meisten dieser Angebote nicht bekannt sind und die Hälfte der Teilnehmer keinen Kontakt (mehr) zu Personen mit Hörschädigung hat, legt nahe, dass die Bedürfnisse dieser Gruppe als solche gesehen werden müssen: Eine Einbindung in bereits bestehende Gruppierungen wie z. B. Schwerhörigenverein o. Ä. scheint nur bedingt zielführend, wenn sich die Teilnehmer diesen Gruppen nicht zugehörig fühlen. Somit sollten zum einen spezielle Angebote für die Gruppe integriert beschulter Schüler vorgehalten und zum anderen Kontakte zu Personen aus Verbänden hergestellt werden. Diese könnten sowohl als Role Model für die Schüler als auch als Vermittler zu den bestehenden Gruppen fungieren. So z. B. bei der Gestaltung von Schülerbegegnungs- und Informationstagen (vgl. 3.3.3). Eine Herausforderung in der Organisation könnte dabei der Wunsch nach wohnortnahen und zusätzlich altersspezifischen Angeboten darstellen.

Einzelne Schüler, die sich zu Peer-Kontakten abwägend oder ablehnend verhalten, führen u. a. die Argumente Entfernung oder wenig Nutzen an. Zudem muss die Hörschädigung aus ihrer Sicht nicht unbedingt öffentlich gemacht werden. Hier wäre zu eruieren, inwieweit der MSD durch weitergehende Beratungsgespräche Bedenken dieser Art zerstreuen und die Vorzüge eines offenen Umgangs mit der Hörschädigung aufzeigen kann (vgl. 3.3.3, BLOCHTUS 2009b).

Als deutlicher Zugewinn wäre die verstärkte Einrichtung und Nutzung von Internet-Portalen zu sehen, welche die Schüler ohne permanente Präsenz des MSD in Kontakt bringen würde.

Folgerungen

➤ **Begegnungswünsche im regional- und landesweiten MSD thematisieren**

Das hohe Maß an Begegnungswünschen zu gleichbetroffenen Peers sollte sowohl auf regionaler als auch auf landesweiter MSD-Ebene diskutiert werden. Die Möglichkeit, entsprechende Angebote zu schaffen und Vernetzungen herzustellen, kann so durch mehrere MSD-Mitarbeiter in geeigneten Regionen und durch zusätzliche Angebote vor Ort, z. B. von Schwerhörigenvereinen oder Selbsthilfegruppen realisiert werden. Zwar besteht der deutliche Wunsch nach regionalen Angeboten, dennoch wird im Zuge der Ökonomie auch über-regional geplant werden müssen.

➤ **Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten und bestehende Angebote nutzen**

Die Vielfalt der Schülerideen zur Gestaltung der Kontakte zu Gleichbetroffenen unterstreicht die Bedeutsamkeit des Anliegens und damit den Auftrag an den MSD, diese aufzugreifen und zu nutzen. In einem ersten Schritt sollte auf die bereits bestehenden Angebote hingewiesen werden, die den Schülern oft nicht bekannt sind. In einem zweiten Schritt sind v. a. Angebote auf regionaler Ebene zu unterstützen bzw. nach den Vorschlägen der Schüler neu zu schaffen. Dabei sollten niedrigschwellige Angebote zunächst im Vordergrund stehen.

➤ **Niedrigschwellige Angebote vorhalten und Kontakte vermitteln**

Als Zugangserleichterung zu Gruppen von Selbstbetroffener sollten niedrigschwellige Angebote vorgehalten werden. Kontakte über soziale Netzwerke werden vermutlich einfacher angenommen als reale Treffen. Die Einrichtung (multi-)medialer Gruppen könnte in Absprache zwischen MSD und Eltern unter Einbindung interessierter Schüler erfolgen. Dennoch sind auch Treffen und Freizeiten gewünscht. Hier könnten die Kontakte z.B. von kleinen lokalen Kreisen, z.B. von benachbarten Schulen mit hörgeschädigten Schülern ausgehen und entsprechend erweitert werden. Dazu sollte der MSD vermittelnd tätig werden, ebenso bei Kontakten zu (über-)regionalen Interessensgruppen.

5.4.3 Eigenständiges Handeln

Unter die Kategorie des eigenständigen Handelns fällt zum einen die Einschätzung des selbständigen Zurechtkommens des Schülers sowie sein Unterstützungsbedürfnis durch den MSD, was weitere Aspekte der personalen Integration aufzeigt (vgl. 5.4.3.1). Die eigenaktive Kontaktierung des MSD durch den Schüler gibt Aufschluss darüber, inwieweit er sich aktiv die Unterstützung durch den Fachdienst einholen würde und welche Gründe dafür vorliegen (vgl. 5.4.3.2).

5.4.3.1 Selbständigkeit versus Unterstützungsbedürfnis

Die Kategorie setzt sich im Ist-Zustand aus den Ergebnissen zur Bewertung des Statements „Ich komme alleine gut klar“ (vgl. Baustein 2, Tabelle 10) und den ergänzenden Aussagen aus den Gruppendiskussionen zusammen. Im Soll-Zustand finden sich sowohl Anliegen hinsichtlich einer allgemeinen Unterstützung der Schüler durch den MSD als auch hinsichtlich einer persönlichen, d.h. vertrauensbasierten Unterstützung. Des Weiteren werden Vorschläge zu einer idealen und umfassenden MSD-Unterstützung gemacht.

Ist-Zustand

Selbständigkeit des Schülers						
Zutreffen:	gar nicht	kaum	teils, teils	überwiegend	voll	k. A.
Angaben in % (n = 73)	3	15	34	37	11	0

Tabelle 24: Bewertung der Selbständigkeit des Schülers

Wie aus Tabelle 24 ersichtlich, erhält die Einschätzung der Selbständigkeit eines Schülers, bewertet anhand der Aussage 'Ich komme alleine gut klar', insgesamt 48 % Zustimmung: Dies setzt sich zusammen aus 11 %, die angeben, voll und ganz alleine klar zu kommen, und aus 37 %, für die das überwiegend der Fall ist. Ein Drittel der Teilnehmer (34 %) positioniert sich im Mittelfeld, was bedeutet, dass sie mal gut, mal weniger gut alleine zurechtkommen. 15 % sehen sich kaum und weitere 3 % gar nicht in der Lage, alleine zurechtkommen.

Zusammengefasst gibt knapp die Hälfte der Schüler (48 %) an, die gestellten Anforderungen selbständig bewältigen zu können. Das Mittelfeld, das eine wechselnde Einschätzung der Selbständigkeit zum Ausdruck bringt, ist mit 34 % ebenfalls deutlich ausgeprägt. Insgesamt 18 % sehen ihre Selbständigkeit als wenig bis gar nicht ausgeprägt an und müssten demzufolge eine intensive MSD-Unterstützung begrüßen.

Die Vermutung, dass weniger selbständige Schüler eine stärkere MSD-Unterstützung begrüßen, kann für die ermittelten 18 % (N = 13) anhand ihrer Angaben zur Inanspruchnahme der Lehrerberatung durch den MSD überprüft werden. Dazu nochmals deren Bewertung aus Kapitel 5.2.5.1 (Soll-Zustand). Die 13 Teilnehmer würden das Angebot der Lehrerberatung wie folgt nutzen: *voll* N = 6, *überwiegend* N = 3, *teils, teils* N = 3, *kaum* N = 1.

Wie vermutet würde der Großteil (N = 9) davon Gebrauch machen. Interessant ist dabei der einzelne Teilnehmer, der angibt, das Angebot der Lehrerinformation durch den MSD 'kaum' in Anspruch zu nehmen und trotzdem die Frage nach der Selbständigkeit mit 'gar nicht' (null Punkte) bewertet hat. Diesen Sachverhalt erklärt er wie folgt:

Ich habe es [null Punkte] nur gemacht, weil ich habe zwar viele Infos, aber die habe ich ja erst durch die MSD-Lehrer bekommen. Ohne Hilfe könnte ich da nicht viel machen (C9.1 m, 292).

Genau umgekehrt verhält sich ein Schüler, der bzgl. des selbständigen Zurechtkommens 'voll' angibt und trotzdem die Inanspruchnahme der Lehrerinformation mit 'überwiegend' bewertet. Er begründet dies so:

Ich komme alleine ganz gut klar, d. h. dann nicht, ich brauche gar keine Hilfe (C7.1 m, 334).

Im Folgenden wird die Einschätzung des selbständigen Zurechtkommens anhand weiterer Aussagen aus den Gruppendiskussionen erläutert. Dabei wird nun wieder die gesamte Teilnehmergruppe in Betracht gezogen.

Schüler, die angeben, gut alleine klar zu kommen, äußern dies entweder als Statement (vgl. z.B. A7.1 w, 342; C13.2 m, 237) oder begründen dies u. a. damit, dass alles zu ihrer Zufriedenheit ist, sie die Dinge selbst regeln können oder die Klassen- bzw. Lehrersituation so ist (vgl. auch D15.3 m, 180), dass es keiner Unterstützung von außen bedarf. Exemplarisch zu diesen drei Aspekten die folgenden drei Aussagen:

Bei mir ist es so, es passt ja eigentlich alles, ich brauche auch nicht irgendwelche Hilfe (B11.2 m, 133).

Ich komme eigentlich fast immer alleine gut klar. Also, da musste der MSD-Lehrer mir nicht immer helfen (C2.1 m, 232).

Ja, kommt darauf an, in welcher Klasse. (...) Bei mir ist es im Moment/. Also, da brauche ich niemanden (C6.3 m, 164).

Schüler, die sich im Mittelfeld bewegen, geben kaum erklärende Hinweise dazu ab. Lediglich eine Schülerin nennt ein Beispiel, wo sie aufgrund von Verstehensproblemen bei Lautsprecherdurchsagen auf die Hilfe ihrer Freundin zurückgreift (vgl. D4.2 w, 237).

Das gleiche gilt für die Teilnehmer, die angeben, dass sie kaum oder gar nicht alleine zurechtkommen: Mit Ausnahme des zuvor zitierten Schülers (vgl. C9.1 m, 292) liegen an dieser Stelle keine inhaltlichen Erläuterungen vor.

Besonders interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Beitrag des folgenden Teilnehmers, der dem Anschein nach alleine klar kommt und so auch von seinem Umfeld wahrgenommen wird. Er bewertet seine Selbständigkeit mit 80 Punkten, d.h. 'überwiegend' alleine zurecht zu kommen. Dennoch räumt er ein, dass er gerade aufgrund dieser vermeintlichen Selbständigkeit letztendlich den MSD zur Unterstützung benötigt:

Ich habe jetzt oft das Gefühl, dass ich manchmal nicht so gerne drüber rede, weil es mir doch ein BISSCHEN peinlich ist, wenn ich das jedem, der neu ist, sage, dass ich hörgeschädigt bin und die Konsequenzen usw. Deswegen habe ich dann das Problem, dass manche denken, ich komme gut allein klar und dann muss ich das denen doch wieder sagen, dass ich das nicht so gut kann. Und deswegen brauche ich den MSD dann eben doch (C4.2 m, 232).

Zudem beinhaltet diese Aussage auch einen bereits zuvor behandelten Aspekt im Umgang mit der eigenen Hörschädigung: Für den Schüler ist die Thematisierung der eigenen Hörschädigung teilweise mit einem peinlichen Empfinden verbunden (vgl. 5.4.1).

Eine ähnliche Verbindung zwischen einer zwangsläufig erforderlichen Selbständigkeit in der Einzelintegration und dennoch Überlegungen zur Unterstützung durch den MSD bringt auch die im Folgenden zitierte Schülerin zum Ausdruck:

Aber ich glaube, jeder kommt damit alleine klar, weil er ja alleine klar kommen MUSS! (...) Wenn man das gewohnt ist, dann kann man sich da auch gut durchkämpfen. Aber vielleicht wäre es manchmal trotzdem besser. Auch für die Eltern, weil die helfen einem auch schon voll gut dabei. (...) Aber, ja, für die anderen Leute halt noch ein bisschen. (...) Ich sehe z. B. auch in der Stadt ganz viele, die mal lästern, aber, ich meine, was will man dagegen machen? (D14.2 w, 241).

Ihr Wunsch nach Unterstützung der Eltern durch den MSD und zur Aufklärung 'anderer' Personen im Alltag leitet damit auch zu den Anliegen der Schüler im Soll-Zustand über.

Soll-Zustand

Wie eingangs erwähnt, weisen die Anliegen zum Unterstützungsbedürfnis der eigenen Person durch den MSD verschiedene Aspekte auf. Zunächst erfolgt die Darlegung der eher allgemein gehaltenen Wünsche nach Unterstützung.

Im Sinne einer generellen Unterstützung äußern die Schüler, zumeist aus einem Perspektivenwechsel heraus (vgl. Tabelle 5, Baustein 4), dass der MSD im Hinblick auf den betroffenen Schüler Folgendes anbieten sollte:

- *helfen*, z. B. „[d]em Kind helfen, was Hörgeräte trägt“ (A2.1 w, 463), (vgl. auch B2.1 m, 482; A13.2 m, 352; A14.2 w/C14.2 w, 237 f.; D15.3 m, 407),
- *sich kümmern* (D14.2 w, 227),
- *sich einsetzen* (B8.2 m, 324),
- *das Zurechtkommen unterstützen* (vgl. z. B. A2.1 w, 480; B7.1 w, 454; A15.3 w, 371).

Zwar liegt eine Vielzahl an Nennungen zu einem generellen Unterstützungsbedürfnis vor, dennoch bleiben diese weitgehend unspezifisch. Auch auf Nachfrage, wie z. B. geholfen werden soll, folgen nicht zwingend Vorschläge (vgl. z. B. B9.1 w, 330-332). Konkreter gefasst sind die Wünsche an den MSD meist im Zusammenhang mit spezifischen schulischen Themen (vgl. 5.2).

Vor allem die beiden folgenden Wünsche erscheinen sehr global:

Versuchen, dass das Kind glücklich ist (D2.1 m, 486).

Versuchen, ihnen jeden Wunsch zu erfüllen, wenn es geht (B3.2 w, 364) bzw. fast jeden Wunsch erfüllen, wenn es möglich ist (B8.2 m, 262).

Sowohl das Glücklich-Sein eines Schülers als auch die Erfüllung eines jeglichen Wunsches sind äußerst umfassende Aufgaben, die einer Spezifizierung bedürften.

Dass der MSD auch als Vertrauensperson gesehen wird und als solche fungieren soll, geht aus den folgenden Angaben von Teilnehmern aus allen drei Altersgruppen hervor. Die Beiträge können unter dem Aspekt zusammengefasst werden, dass der MSD als persönlicher Ansprechpartner und Mentor gesehen wird. So soll der MSD z. B.:

Ansprechpartner sein zum Reden, wenn man Probleme oder Fragen hat (E5.2 w, 330).

Mich und meine Meinung mitvertreten (A15.3 w, 372).

Unterstützen bei Selbst-Aufstellen eines Projektes (A15.3w, 382 und B15.3 w, 384).

Den Kindern gut zur Seite stehen und [sie] nicht enttäuschen, damit sie, weil sie hörgeschädigt sind, nicht belästigt werden (C2.1 m, 485).

Vorschläge zu einer idealen, im Sinne einer umfassenden MSD-Betreuung kommen von einzelnen, sowohl jüngeren als auch älteren Teilnehmern (Altersgruppe 1 und 3). Allen gemeinsam ist, dass sie in der Rolle des MSD zuerst den betroffenen Schüler nach seinen Anliegen fragen und ggf. auch weiter in den Beratungsprozess einbinden würden (vgl. z. B. B15.3 w, 318; B16.1 w, 320).

Eine bemerkenswert detaillierte Vorstellung vom MSD-Vorgehen schildert eine Teilnehmerin. Hierin finden sich alle zuvor angeführten Anliegen wieder, ergänzt um den Aspekt der Kommunikationsvermittlung zwischen betroffenen und nicht betroffenen Personen:

Also, wenn ich MSD wäre, würde ich, wie die meisten jetzt schon gesagt haben, zuerst mal mich mit der betroffenen Person auseinandersetzen. Ja, dass ich halt auch die Meinung von dieser Person gut vertreten kann und sie so gut wie möglich unterstützen kann und z. B. auch auf eine Hemmschwelle achten, wenn eine vorhanden ist. (...) Dann würde ich darauf achten, dass die Kommunikation zwischen Betroffenen und (...) eben Nicht-Betroffenen stattfindet, dass die auch gut läuft. (...) Ja, und dann eben auch die Mitschüler und die Lehrer genauestens informieren und nicht nur sagen, 'ja, das ist jetzt eine Hörschädigung und da ist das und das', und nichts weiter erklären. Und auch auf die Fragen von den Lehrern und von den Mitschüler oder halt Personen, die dazu Fragen haben, eingehen, dass keine Fragen offen bleiben. Und ich möchte dann halt auch erreichen, dass dem hörgeschädigten Schüler so gut wie möglich geholfen wird. Also, erst gehen, wenn dem Schüler geholfen ist, dass er zumindest die nächste Woche in der Klasse noch überlebt (lacht), (A15.3 w, 320).

In der Rolle des MSD verfolgt ein Schüler einen interessanten Gedankengang: Als einziger Teilnehmer thematisiert er die möglichen Vorteile, als Selbstbetroffener im MSD zu arbeiten. Aufgrund der eigenen Erfahrungen als Hörgeräteträger könnte er sich seiner Meinung nach gut in die Schüler hineinversetzen:

Wenn ich MSD wäre, dann könnte ich den Schülern auch erklären, welche Probleme sie haben. Und ich kann das auch genau verstehen und darauf eingehen, weil ich ja selber auch eine Hörschädigung habe. Das war bei meiner Klassenlehrerin, die ich in der 3. und 4. [Klasse] hatte auch so, die hatte auch zwei Hörgeräte (D11.2 m, 207).

Eventuell basieren seine Überlegungen darauf, dass er selbst eine ähnlich positive Situation mit seiner früheren Klassenlehrerin erlebt hat. In der Weiterführung seines Gedankens bringt er zusätzlich zum Ausdruck, dass er als Selbstbetroffener den Schülern sein eigenes Hören gut erklären könnte (vgl. D11.2 m, 282).

Trotz dieser Idee zur MSD-Betreuung formuliert der gleiche Schüler an anderer Stelle, dass er sich selbst überlegen müsse, wie es weitergehen könnte, und nimmt hierbei keinen Bezug auf eine mögliche MSD-Unterstützung:

Dass ich mir selbst klar mache, wie ich in den nächsten Jahren vorgehe (D11.2 m, 272).

Ein weiterer Schüler sieht ebenfalls die Verantwortlichkeiten nicht allein beim MSD, sondern vor allem bei sich selbst und bei weiteren Ansprechpartnern (z. B. Lehrer). Er bezieht sich dabei, wie bereits an anderer Stelle (vgl. 5.2.5.2, Ist-Zustand), auf die Möglichkeit eines höherqualifizierenden Schulabschlusses:

Nein, mehr, dass ich an mich glaube. Ich glaube schon an mich, aber nicht so an die schulischen Leistungen. Ich bräuchte vielleicht so was wie: 'Aha, B, guck, jetzt bist du auf der Schule, jetzt kannst du mal was geben und zeigen!' Also, dass ich es schaffen könnte/. Ich glaube schon, dass ich es schaffen könnte (B1.3 m, 376).

Dazu passend das Anliegen einer anderen Teilnehmerin, die genau diesen Aspekt, die Unterstützung der eigenen Ideen, zum Ausdruck bringt. Demnach soll der MSD:

Sie [die Schüler] ermutigen, das zu schaffen oder zu machen, was sie wollen. (C5.2 w, 323).

Ergänzend zu den Anliegen hinsichtlich einer idealen MSD-Unterstützung formuliert folgende Teilnehmerin aus der Perspektive eines MSD-Mitarbeiters ihren Wunsch:

Es müsste mehr von „uns“ [MSD-Betreuern] geben, damit mehr Kinder und Jugendliche mit uns über ihre Probleme reden. (D5.2 w, 326).

Dieser Wunsch nach einer Erhöhung der MSD-Kapazitäten würde aus Sicht der Teilnehmerin ermöglichen, dass mehr Schüler die Chance hätten, ihre Anliegen mit dem MSD zu besprechen.

Kernaussagen

Abbildung 54 fasst die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Selbständigkeit versus Unterstützungsbedürfnis' zusammen.

Ist-Zustand
<p>Gesamtbewertung: 48 % bejahend, 34 % abwägend, 18 % verneinend bzgl. eigener Selbständigkeit</p> <p>Gründe von Schülern, die die Selbständigkeit bejahen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - kein Bedarf, da mit Situation zufrieden - Anliegen können selbständig geregelt werden - Klassen- bzw. Lehrersituation erfordert keine Unterstützung - teilweise Unterstützung durch Mitschüler - scheinbare Selbständigkeit erfordert letztendlich doch Unterstützung durch MSD - Erfahrung alleine zurechtkommen zu müssen → MSD-Unterstützung wäre dennoch im Umgang mit anderen nützlich
Soll-Zustand
<ul style="list-style-type: none"> - Vielzahl an Nennungen zu generellem Unterstützungsbedürfnis - MSD als persönlicher Ansprechpartner und Vertrauensperson - MSD als Mentor für persönliche Anliegen und Projekte - umfassende, ganzheitliche MSD-Betreuung - Vorteile von selbstbetroffenen MSD-Betreuern (Role Model) - Ausbau der eigenen Selbständigkeit - Erhöhung der MSD-Personalressourcen

Abbildung 54: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Selbständigkeit vs. Unterstützungsbedürfnis'

Diskussion

Mit Blick auf die Gesamtbewertung selbständig zurecht zu kommen, zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Teilnehmer dies zustimmend bewertet, aber kaum Erläuterungen dazu vorliegen, warum dem so ist. Aus einigen Beiträgen geht hervor, dass dies auf derzeitig unkomplizierte schulische Verhältnisse zurückzuführen ist. Auf die Unterstützung der eigenen Person gehen die Schüler dabei nicht weiter ein, da alles zur Zufriedenheit scheint. Hier wäre im Sinne einer Ressourcenorientierung von weiterem Interesse, welche Aspekte die Schüler als förderlich für ihr gutes Zurechtkommen anführen (vgl. 3.3.3, HINTERMAIR/TSIRIGOTIS 2008).

Gleichmaßen gilt es zu bedenken, dass sich ein Drittel der Teilnehmer im Mittelfeld verortet, was von einer Wechselhaftigkeit in das eigene Zutrauen zeugt. Dies ist auch den entsprechenden Wortbeiträgen zu entnehmen. Gerade diese Gruppe zeigt dahingehend Ambivalenzen: Einerseits kennen und akzeptieren die Schüler die Tatsache, sich selbst zu organisieren, andererseits erfahren sie Unterstützung durch den MSD und möchten das auch. Letzteres gilt v. a. für die Gruppe der Schüler, die angibt nicht alleine zurecht zu kommen. Sie würden überwiegend die Hilfe des MSD, v. a. hinsichtlich der Lehrerinformation, in Anspruch nehmen (vgl. Ist-Zustand). Inwieweit die Schüler Eigeninitiative zeigen, was die Aufklärung über ihre Hörschädigung bei Lehrern und Mitschülern anbelangt, wurde bereits an anderer Stelle eingehend erläutert (vgl. 5.2.5.1 und 5.3.1.1).

Die Art und Weise wie die persönliche Unterstützung erfolgen soll ist zum Teil wenig spezifisch. So werden allgemeine Formulierungen gewählt, z.B. 'helfen', 'sich kümmern' oder 'unterstützen' (vgl. Soll-Zustand). Auch zum 'Glücklich-Sein' beizutragen wird zwar gewünscht, aber nicht näher erläutert. Es lässt vermuten, dass den Schülern die Unterstützung der eigenen Person weniger bekannt oder bewusst ist, als konkrete Maßnahmen, die z.B. zur Unterstützung der schulischen Situation beitragen. Folglich müssten diesbzgl. Angebote von Seiten des MSD thematisiert werden.

Deutlich tritt hingegen der Wunsch hervor, dass der MSD als persönlicher Ansprechpartner und Vertrauensperson fungieren soll. Das Wissen, auf eine Art Mentor zurückgreifen zu können, scheint für diese Schüler einen wesentlichen Aspekt der personalen Integration darzustellen.

Trotzdem ist einzelnen Schülern bewusst, dass sie sich ihrer Anliegen selbst annehmen und verstärkt ihre Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme ausbauen müssen. Einige von ihnen führen dies darauf zurück, dass die MSD-Ressourcen begrenzt sind, was sie zum Teil akzeptieren, zum Teil beklagen (vgl. 5.1.2).

Die detaillierte Schilderung einer Teilnehmerin hinsichtlich einer idealen persönlichen MSD-Unterstützung (vgl. Soll-Zustand, A15.3 w, 320) zeigt, dass zunächst die Einbindung des

betroffenen Schülers von großer Bedeutung ist (vgl. dazu 5.1.5.1) sowie eine anschließende Klärung mit allen schulisch beteiligten Personen. Somit wäre eine ideale Beratung durch den MSD ganzheitlich angelegt und würde laut diesem Beispiel vielfältige Komponenten einer schulischen, sozialen und personalen Unterstützung enthalten (vgl. 3.3).

Besonders interessant erscheint der Gedanke eines Teilnehmers (vgl. D11.2 m, 207 und 282), der den Einsatz selbstbetroffener Mitarbeiter im MSD reflektiert: Er sieht einen deutlichen Vorteil darin, dass aufgrund der eigenen Erfahrungen mit einer Hörschädigung stärker empathisch auf die Situation der betreuten Schüler eingegangen werden könnte. In einzelnen Fällen wird dies in der Praxis bereits realisiert (vgl. JACOBSEN 2006; TRAINER 2014).

Ob sich dadurch eine zusätzliche Vertrauensbasis schaffen ließe, bleibt zunächst offen, da die Gemeinsamkeit einer Hörschädigung dafür alleine nicht ausschlaggebend ist, was bereits im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt wurde (vgl. 5.4.2, Ist-Zustand). Vermutlich würde aber das Auftreten eines selbstbetroffenen MSD-Mitarbeiters gegenüber Lehrern und Mitschülern dem hörgeschädigten Schüler als Role Model dienen. Gerade in der Einzelintegration, wo zumeist keine adäquate Peer-Group zur Verfügung steht, kann dies von besonderer Bedeutung sein (vgl. 3.3.3).

Folgerungen

➤ **Vertrauen schaffen durch Authentizität**

Dem Wunsch der Schüler, im MSD eine Vertrauensperson und einen Mentor zu finden, kann mit Authentizität begegnet werden: Im Kontakt mit dem Schüler sollten dessen Anliegen ernst genommen und so weit wie möglich unterstützt werden. Gleichzeitig sind die Grenzen aufzuzeigen, die sich aus dem Aufgabenfeld und der zur Verfügung stehenden Ressourcen des MSD ergeben. Es ist anzunehmen, dass eine entsprechende Vertrauensbasis zwischen Schüler und MSD gerade dann angelegt werden kann, wenn der Einsatz und ggf. die Grenzen des MSD nachvollziehbar eingeordnet werden können.

➤ **Unterstützungsbereitschaft signalisieren**

Unabhängig davon, wie sehr die Schüler eigenständig zurechtkommen oder nicht, sollte seitens des MSD stets Unterstützungsbereitschaft signalisiert werden. So kann ein mitunter rasch wechselnder Modus hinsichtlich der Eigenständigkeit aufgefangen werden. Zudem erhält der Schüler dadurch die Sicherheit, bei Bedarf auf die Hilfe des MSD zurückgreifen zu können, was selbstbewusstseinsfördernd wirken kann. Hinsichtlich der Unterstützung der eigenen Person sollten Angebote seitens des MSD erfolgen (z. B. aktives Nachfragen, Gesprächsanlässe schaffen), da dies von den Schülern selbst kaum thematisiert wird.

➤ Einbindung von selbstbetroffenen MSD-Mitarbeitern (Role Models)

Die Einbindung selbstbetroffener MSD-Mitarbeiter hängt organisatorisch bedingt von diversen Personalstrukturen ab. Inhaltlich gesehen sind die Überlegungen der Schüler dazu höchst bemerkenswert (vgl. Soll-Zustand). Unter dem Aspekt, Role Models für einzelintegriert beschulte Schüler zu schaffen, sollte dieses Anliegen unbedingt eine weitere Umsetzung erfahren.

5.4.3.2 Eigenaktive Kontaktierung des MSD

Als ein weiterer Aspekt eigenständigen Handelns ist die eigenaktive Kontaktierung des MSD durch die betroffenen Schüler zu sehen: Informieren sie den MSD, wenn Hilfe erforderlich ist? Und welche Gründe geben die Schüler für ihre Entscheidung an? Dies lässt sich zum einen anhand der Angaben aus dem Kurzfragebogen aufzeigen (vgl. Tabelle 6, Frage 5) und zum anderen durch ergänzende Aussagen aus den Gruppendiskussionen. Da es sich um Feststellungen zur Schülerpersönlichkeit handelt, die u. a. eine Einstellung zum MSD widerspiegelt, kann dies dem Ist-Zustand zugeschrieben werden. Der Soll-Zustand entfällt aus diesen Gründen.

Ist-Zustand

Zunächst erfolgt die Darstellung der Ergebnisse aus dem Kurzfragebogen.

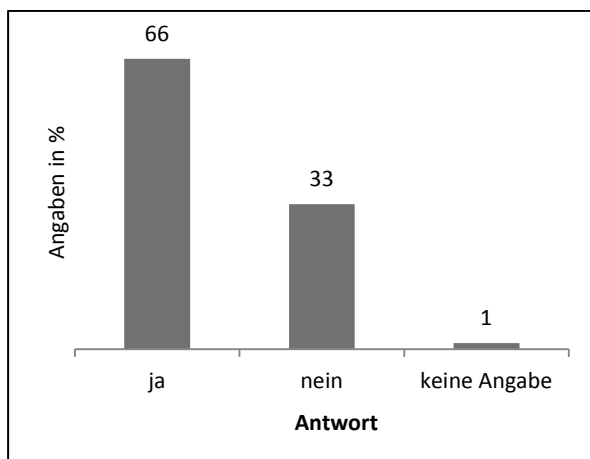


Abbildung 55: Eigenaktive Kontaktierung des MSD seitens der Schüler

Auf die Frage, ob sie dem MSD sagen würden, wenn sie Hilfe benötigen und ihn damit eigenständig aktivieren würden, antworten 66 % der Schüler mit ja und 33 % mit nein, 1 % macht keine Angabe dazu (vgl. Abbildung 55).

Von den 24 Teilnehmern (33 %), die angeben, den MSD nicht eigenaktiv zu kontaktieren, werden folgende Gründe für diese Entscheidung angegeben (vgl. Abbildung 56).

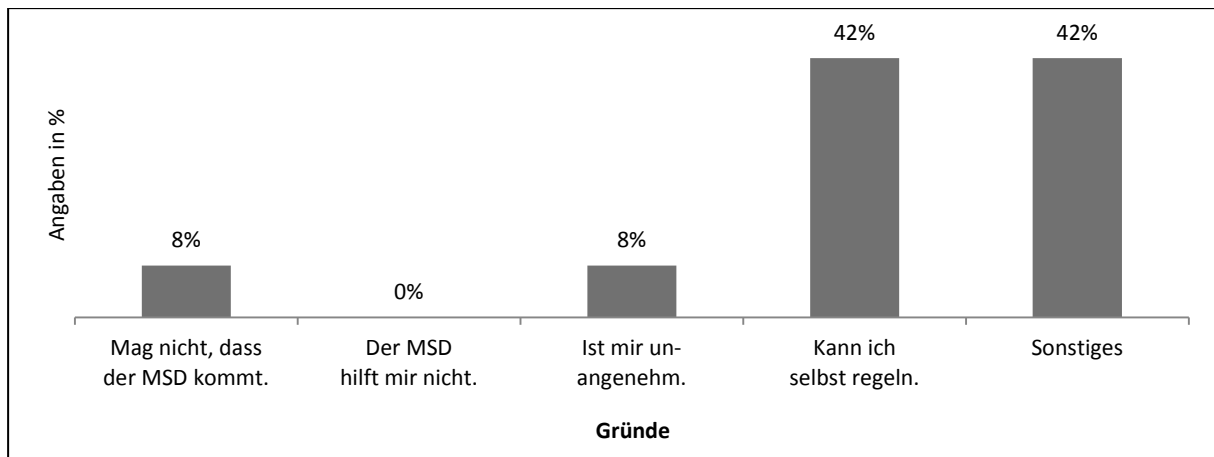


Abbildung 56: Gründe den MSD nicht eigenaktiv zu kontaktieren

Bei den Auswahlangaben entscheiden sich jeweils 2 Teilnehmer (8 %) dafür, dass sie nicht mögen, dass der MSD kommt bzw. dafür, dass sie dies als unangenehm empfinden würden. Der Großteil hingegen gibt an, die Anliegen selbst regeln zu können, was 10 Teilnehmern bzw. 42 % entspricht. Ebenso viele geben unter 'Sonstiges' selbst formulierte Gründe für ihre Entscheidung an. Die Auswahlangabe, dass der MSD nicht helfen würde, wird von keinem der Teilnehmer gewählt.

Die unter 'Sonstiges' erfolgten eigenständigen Begründungen (N = 10) lassen sich nach folgenden Inhalten bündeln (vgl. Abbildung 57):

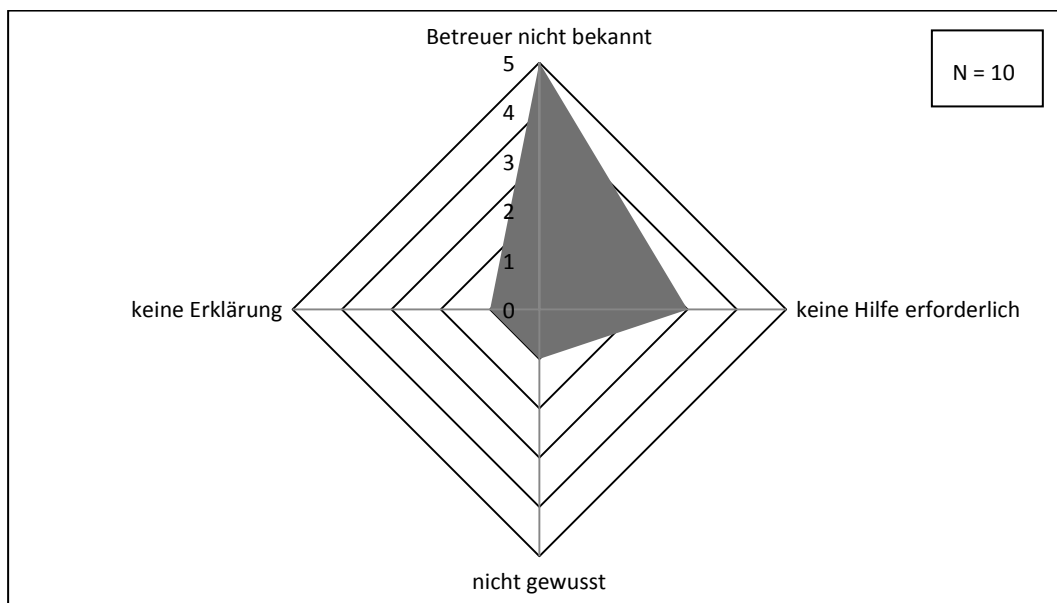


Abbildung 57: Sonstige Gründe den MSD nicht eigenaktiv zu kontaktieren

Es fällt auf, dass ein wesentlicher Grund darin liegt, dass die Schüler ihren MSD-Betreuer nicht kennen und somit auch keine eigenaktive Kontaktierung vornehmen würden und zum Teil auch nicht könnten, da sie selbst keine Kontaktdaten besitzen. Eine Kontaktaufnahme

wird auch dann nicht unternommen, wenn für den Schüler keine Hilfe erforderlich ist. Dies hätte allerdings auch unter die Auswahlangabe 'selbst regeln' gefasst werden können. Ein weiterer Teilnehmer gibt als Begründung an, nicht gewusst zu haben, dass der MSD eigenständig kontaktiert werden könnte. Ein anderer gibt explizit an, keinen Grund dafür zu wissen.

Von den 48 Teilnehmern (66%), die angeben, dem MSD bei Bedarf Bescheid zu geben, machen 37 Teilnehmer eine frei formulierte Angabe dazu, wann dies der Fall sein könnte. Die inhaltlichen Aspekte bilden sich in folgendem Netzdiagramm ab (vgl. Abbildung 58):

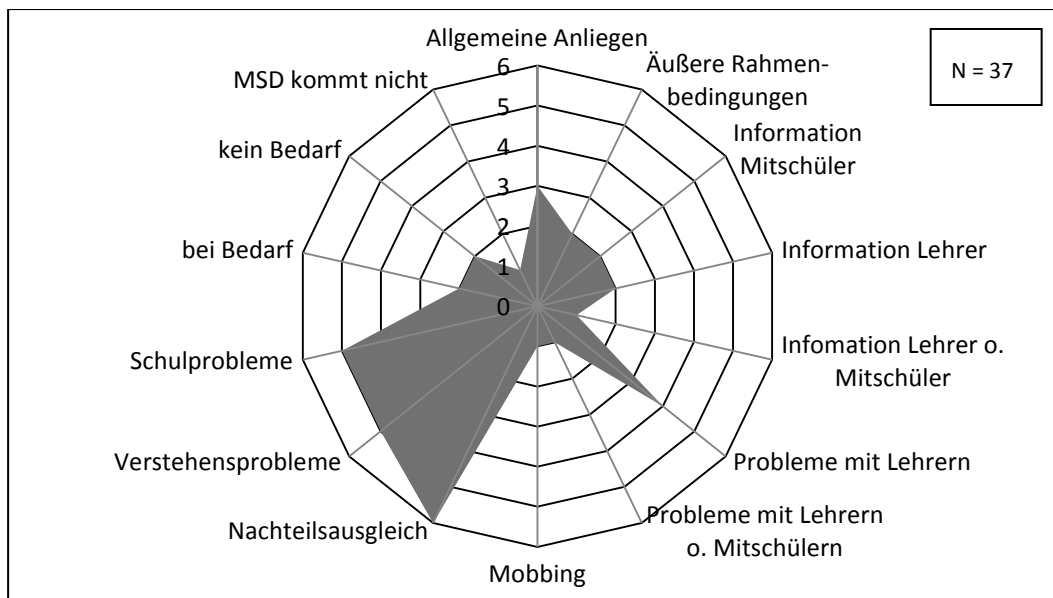


Abbildung 58: Gründe den MSD eigenaktiv zu kontaktieren

Die Gründe der Schüler für eine eigenaktive Kontaktierung des MSD bilden dessen Aufgabenprofil in vielen Bereichen ab (vgl. 3.2). So schalten oder würden sie den MSD einschalten, um allgemeine Anliegen (N = 3) zu klären oder spezifischer, um äußere Rahmenbedingungen (N = 3) zu optimieren (hier: Raumakustik und Sitzplatz). Des Weiteren soll der MSD Informationsarbeit leisten, sowohl für die Mitschüler (N = 2) als auch für die Lehrer (N = 2) bzw. für beide Gruppen (N = 1). Ebenso wird der MSD kontaktiert, um Probleme mit Lehrern (N = 4) oder zusätzlich Mitschülern (N = 1), in einem Fall explizit hinsichtlich Mobbing (N = 1) zu beheben, gleiches gilt bei allgemeinen Schulproblemen (N = 5). Die Unterstützung des MSD zur Regelung eines Nachteilsausgleichs wird am häufigsten genannt (N = 6). Jeweils zwei Teilnehmer geben an, bei Bedarf eigenaktiv zu handeln, wobei zwei weitere keinen Bedarf verzeichnen. Ein Teilnehmer stellt heraus, dass er den MSD zwar kontaktiert, dieser aber trotzdem nicht kommen würde.

Im Folgenden werden die Beiträge aus den Gruppendiskussionen dargestellt, die zum Teil eine inhaltlich Übereinstimmung mit den Angaben, die dazu im Fragebogen gemacht

wurden, aufweisen. Der Aspekt der eigenständigen MSD-Kontaktierung wird hauptsächlich in Gruppe 1 und 15 diskutiert (beide Altersgruppe 3), so dass die Beiträge überwiegend aus diesen beiden Gruppen stammen.

Eine Teilnehmerin (vgl. A1.3 w, 436) würde den MSD bei Bedarf informieren, braucht dies aber nicht, da sie den MSD gelegentlich an der Schule trifft und zudem momentan nicht braucht. Ebenso würde eine andere Teilnehmerin den MSD kontaktieren, wenn es zu Problemen mit Lehrern kommt (vgl. C1.3 w, 464), eine weitere, wenn es zu Problemen mit den Mitschülern kommt. Dann würde sie den MSD als offizielle Instanz nutzen:

Wenn meine Klasse überhaupt nichts (...), mal hart gesagt, checken kann. Also, wenn die sagt: 'Oh, du hörst schlecht! Wir glauben dir nicht, dass es so schlimm ist!' Wenn meine Klasse überhaupt nicht versteht, was ich habe (E1.3 w, 457).

Ein ähnliches Anliegen formuliert ein jüngerer Teilnehmer, der den MSD zu Hilfe nehmen würde, um die Mitschüler zu sensibilisieren (vgl. D10.1 m, 106), was in diesem Zusammenhang häufiger so gesehen wird (vgl. 5.3.1.1, Soll-Zustand). Allerdings geht daraus weniger die Eigenaktivierung des MSD durch den Schüler hervor, als vielmehr die Akzeptanz des Unterstützungsangebots des MSD. Sehr klar hingegen die Aussage folgender Schülerin, die zu jedem Schuljahresbeginn eine Mitschülerinformation vom MSD einfordert und ihn dazu anfordert:

Ja. Also, ich bestehe darauf! Es ist wirklich so, dass er in die Klasse kommt, ich muss mich da für nichts schämen. Und er ist dafür da, dass er mir hilft und warum soll ich einen Nachteil haben, nur weil der Rest der Klasse das blöd findet? Ganz ehrlich: Dann tut's mir auch Leid, aber der Lehrer ist für mich da. Der soll mich unterstützen, brauche ich mich doch nicht dafür schämen (A15.3 w, 209).

Aus diesem Grund wäre es ihr auch wichtig, dass der MSD am besten jede Woche kommen würde (vgl. 5.1.2, Soll-Zustand).

Mehrere Schüler geben im Fragebogen an, den MSD nicht zu aktivieren, da sie die Dinge selbst regeln könnten. Dazu der Wortbeitrag einer jüngeren Teilnehmerin, Altersgruppe 1:

Wenn ich jetzt an die andere Schule gehe, dann würden das vielleicht auch meine Eltern mal sagen oder dann könnte ich es auch selber. Also, für mich wäre das mit dem MSD nicht ganz so wichtig (C16.1 w, 213).

Gleiches gilt für eine weitere Teilnehmerin, die bzgl. der Mitschülerinformation erklärt hat, dies gleich selbst zu übernehmen, da es sich für sie über den MSD als hinderlich erweist und sie außerdem gezwungen ist, zu ihrer Hörschädigung zu stehen (vgl. 5.3.1.1, Ist-Zustand, B6.3 w, 187).

Ein Teilnehmer, der guten Kontakt zu seinem MSD hat, würde nur in einer bedeutsamen Situation selbst aktiv werden: „Vielleicht wenn ich [von der Schule] 'fliegen' würde“ (B1.3 m, 163).

Ein anderer Teilnehmer würde den MSD nicht informieren, obwohl bzw. weil er wenig Kontakt hat und laut seiner Aussage auch nicht weiß „wozu“ er das machen sollte (vgl. D1.3 m, 466 ff.).

Soll-Zustand

Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.

Kernaussagen

Abbildung 59 gibt die Gesamtbewertung und die Kernaussagen der Schülerbeiträge zu 'Eigenaktive Kontaktierung des MSD' wieder. Der Soll-Zustand wurde aus gegebenen Gründen nicht erhoben (vgl. 4.6.3).

Ist-Zustand
<p>Gesamtbewertung: Eigenaktive Kontaktierung von 66 % bejaht, 33 % verneint; 1 % keine Angabe</p> <ul style="list-style-type: none"> - bei Bedarf - bei Problemen, z. B. mit Lehrern - bei konkreten Anliegen, z. B. Mitschülerinformation - selbständiges Regeln von Angelegenheiten - Kontaktierung nur in besonders bedeutsamer Situation - keine Kontaktierung, da kein Kontakt und kein Nutzen erkennbar
Soll-Zustand
Der Soll-Zustand entfällt in dieser Kategorie.

Abbildung 59: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Eigenaktive Kontaktierung des MSD'

Diskussion

Grundsätzlich geben zwei Drittel der Schüler an, dass sie den MSD eigenaktiv kontaktieren würden, ein Drittel hingegen nicht. In Verbindung der Ergebnisse aus dem Fragebogen und der Gruppendiskussionen zeigt sich, dass diese Schüler, die den MSD kontaktieren i. d. R. Bedarf in Form eines konkretes Anliegen haben, das dem Aufgabenspektrum des MSD entspricht (vgl. 3.2). Insofern kennen sie die Aufgaben des MSD (vgl. 5.1.4.3) und/oder haben spezifische Maßnahmen erfahren, auf die sie zurückgreifen möchten. Dies macht verständlicherweise den Nutzen für die Schüler aus (vgl. 5.1.5.2).

Wird dies nicht ersichtlich, ist für den betroffenen Schüler mitunter nicht nachvollziehbar, wozu er den MSD einschalten sollte (vgl. D1.3 m, 466 ff.). Erschwerend kommt hinzu, wenn der MSD nicht bekannt ist, was als ein wesentlicher Grund von den Schülern angegeben wird (unter 'Sonstiges'), die den MSD nicht aktiv einschalten. Einzelnen ist die Eigenaktivierung unangenehm oder sie möchten nicht, dass der MSD kommt. Hierzu wären deren bisherige Erfahrungen im Kontakt mit dem MSD detaillierter zu erfragen.

Der Rest der Teilnehmer, die verneinen, den MSD eigenständig zu kontaktieren, geben als Grund dafür an, dies alleine regeln zu können. Hierzu könnte wie im Rahmen der Ausführungen zu Selbständigkeit vs. Unterstützungsempfinden (vgl. 5.4.3.1) eruiert werden, auf welche (Eigen-)Ressourcen die Schüler zurückgreifen, um ähnliche Strategien und Eigenschaften evtl. anderen Schülern zu vermitteln.

Grundsätzlich gilt, dass als Voraussetzung für eine eigenaktive Kontaktierung des MSD durch den Schüler die Kontaktmöglichkeiten zum MSD-Betreuer gegeben sein müssen und zudem niedrighschwellig sein sollten. Außerdem scheint es erneut von besonderer Bedeutung und absolut naheliegend, dass die MSD-Person dem Schüler bekannt ist (vgl. 5.1.1), damit dieser eigenständig Kontakt aufnimmt

Die Vermutung, dass eine Eigenkontaktierung eher von älteren Schülern vorgenommen wird, lässt sich anhand dieser Ergebnisse nicht bestimmen: Zwar liegen die meisten Wortbeiträge aus der Altersgruppe 3 vor, dennoch sind bei den Angaben im Fragebogen alle Altersgruppen vertreten.

Folgerungen

➤ **Eigenaktive Kontaktmöglichkeiten aufzeigen**

Um den Schüler zur eigenständigen Kontaktaufnahme mit dem MSD zu ermutigen, sollten ihm verschiedene niedrighschwellige Kontaktmöglichkeiten aufgezeigt werden, z.B. E-Mail-Verkehr, Telefonate mit Rückrufangebot, feste Sprechzeiten. So wäre auch der Schüler bei der Vergabe von Kontaktdaten z.B. mit einer Visitenkarte zu bedenken, was zusätzlich eine positive Bereitschaft des MSD und eine Wertschätzung des Schülers als Gesprächspartner signalisiert.

➤ **Persönlichen Kontakt grundlegen**

Aufgrund der Bedeutsamkeit des persönlichen Kontakts zwischen MSD und betreutem Schüler (vgl. 5.1.1) muss dieser als Voraussetzung für eine aktive Kontaktaufnahme von Seiten des Schülers grundsätzlich ermöglicht werden: Sei es bei Besuchen des MSD vor Ort oder umgekehrt durch den Besuche der Familie und/oder des Schülers in den Räumen des MSD, z.B. in der Anbindung an eine Pädagogisch-Audiologische Beratungsstelle.

5.5 Ergänzungen aus dem Kurzfragebogen

Im Rahmen des Kurzfragebogens wurde den Teilnehmern abschließend die Möglichkeit gegeben, nochmals komprimiert ihre Wünsche/Anliegen an den MSD zu formulieren und ergänzende Anmerkungen zu besonderer Bedeutsamkeit oder Dringlichkeit festzuhalten (vgl. Tabelle 6, Frage 5 und 6). Die Auswertung der offenen Fragen zeigt, dass alle genannten

Aspekte bereits innerhalb der Gruppendiskussionen zur Sprache gekommen sind und die erneute Abfrage – wie beabsichtigt – eine Verdichtung und Bestätigung darstellt.

Mit Anspruch auf Vollständigkeit der erhobenen Daten werden die genannten Auswertungen im Folgenden thematisch gebündelt dargestellt und anschließend erläutert. In einigen Fällen erfolgten Mehrfachnennungen, in anderen blieben die Antworten aus, was vermutlich auf den Wiederholungscharakter der Fragen zurückzuführen ist.

Die Wünsche/Anliegen an den MSD werden in Abbildung 60 veranschaulicht:

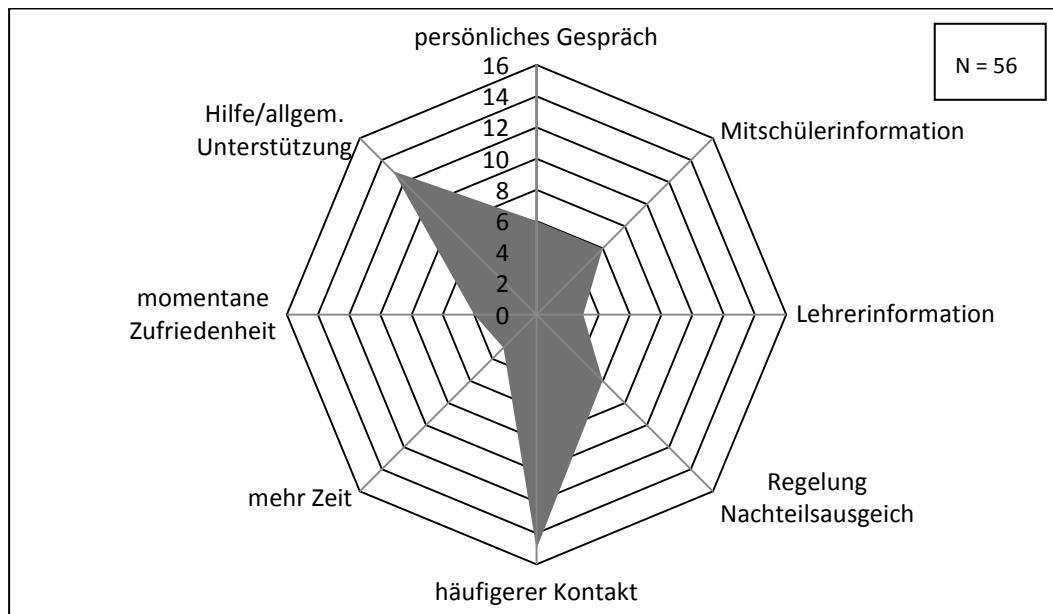


Abbildung 60: Wünsche/Anliegen an den MSD lt. Kurzfragebogen

Hinsichtlich der Wünsche an den MSD wird sowohl das persönliche Gespräch (N = 6), als auch das Anliegen zur Aufklärung des schulischen Umfelds genannt: Zum einen die Information der Lehrer (N = 3), zum anderen die Information der Mitschüler (N = 6). Dazu die folgenden Beispiele:

Dass alle Lehrer zusammengerufen und informiert werden (B6.3 w, 343).

Dass der MSD-Lehrer den Mitschülern sagt, wie sie mit mir am besten reden können (D7.1 m, 462).

Im schulischen Kontext sind auch die Wünsche zu sehen, den Nachteilsausgleich zu regeln (N = 6). Wie aus den Ausführungen zum Nachteilsausgleich bei Hörverständnisleistungen bekannt ist (vgl. 5.2.4.4) fordert auch hier ein Teilnehmer: „Listening abschaffen!“ (A8.2 m, 340). Ein anderer Teilnehmer wünscht sich insgesamt eine Chancengleichheit und formuliert:

Dass ich in der Schule die gleichen Chancen habe, wie alle anderen ohne Hörminderung (D11.2 m, 289).

Hinsichtlich des Kontakts wird deutlich, dass sich ein Großteil der Schüler, die sich an dieser Stelle nochmals zu Wünschen/Anliegen an den MSD geäußert haben, einen häufigeren Kontakt wünscht (N = 15). Exemplarisch dazu folgender Beitrag:

Dass sie sich öfter blicken lassen und öfter in die Schule kommen (C5.2 w, 341).

Drei Teilnehmer wünschen sich generell mehr Zeit des MSD-Mitarbeiters. Weitere spezifische Angaben zum Kontakt und zur Kontaktgestaltungen gehen aus 5.1 hervor.

Das zweithäufigste Anliegen (N = 13), nämlich Hilfe und eine allgemeine Unterstützung vom MSD zu erhalten, ist anhand der Schüleraussagen dahingehend zu interpretieren, dass der MSD-Betreuer als persönlicher Ansprechpartner und als Vertrauensperson fungieren soll. Es kommen andere Tendenzen als rein organisatorische Hilfen zum Ausdruck, so z. B.:

- *dass er um mich kämpft (B1.3 m, 564),*
- *dass er mich unterstützt (E1.3 w, 568),*
- *dass er hilft und alles regelt (A3.2 w, 375),*
- *dass er mir weiterhilft (C3.2 m, 377),*
- *dass er meine Probleme löst (A4.2 m, 341),*
- *dass er immer für mich da ist (B13.2 m, 364).*

Dies ist insofern von Interesse, als dadurch nochmals der Wunsch nach einer weiteren Qualität der Unterstützung an den MSD-Betreuer gerichtet wird. Dies kommt auch hinsichtlich der Ausführungen zum Unterstützungsbedürfnis im Rahmen der personalen Integration zur Sprache (vgl. 5.4.3.1).

Vier Teilnehmerinnen bringen an dieser Stelle ihre momentane Zufriedenheit zum Ausdruck. Darunter z. B.:

Dass es so bleibt, wie es ist (G3.2 w, 381).

Es passt so wie es ist (H3.2 w, 382).

Bei der Möglichkeit, wichtige Anliegen und Bedeutsamkeiten zu ergänzen, zeichnen sich ebenso vertraute und bereits in der Gruppendiskussion behandelte Anliegen ab (vgl. Abbildung 61). Einige Anmerkungen bringen die Intentionen gesondert zum Ausdruck. Insgesamt liegen hierzu 17 Nennungen vor.

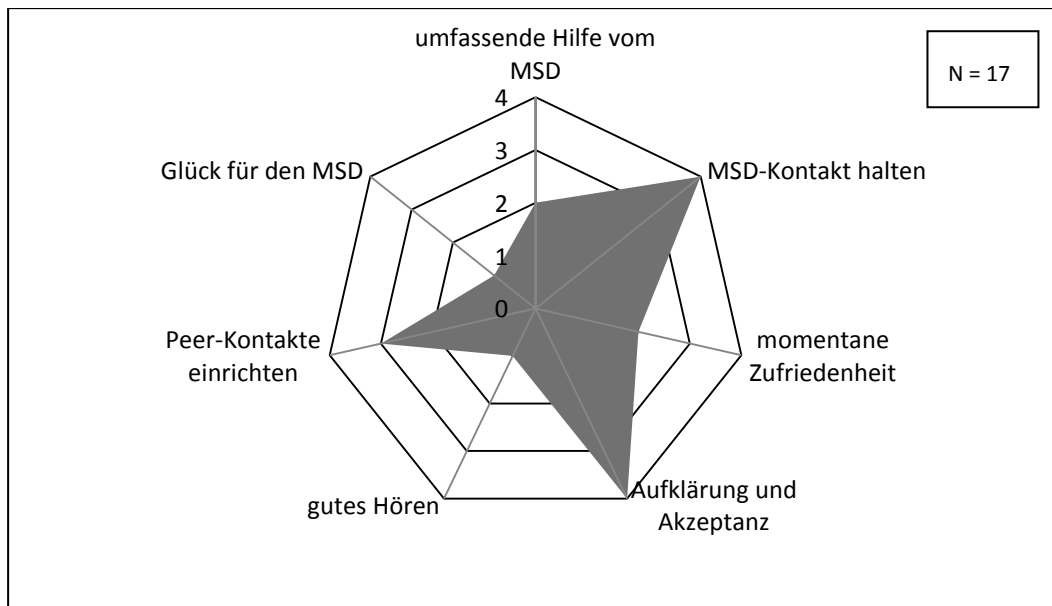


Abbildung 61: Ergänzende Bedeutsamkeiten lt. Kurzfragebogen

Ähnlich zu den zuvor dargestellten Wünschen/Anliegen an den MSD wird auch hier das Anliegen einer umfassenden Hilfe genannt (N = 2). Hinsichtlich des Kontakts zum MSD (N = 4) wird als wichtig angemerkt, dass dieser stattfindet und darüber hinaus, dass dieses Angebot bestehen bleibt. So formuliert ein Teilnehmer:

Ich hoffe, dass die mich weiter besuchen (D10.1 m, 317).

Zwei Teilnehmer erklären ihre momentane Zufriedenheit.

Aufklärung und Akzeptanz der Hörschädigung im sozialen Umfeld ist im Rahmen dieser Angaben ein wichtiges Anliegen (N = 4). Die wörtlichen Anmerkungen der Teilnehmer spiegeln dabei die unterschiedlichen inhaltlichen Tendenzen wider:

Aufklärung des Umfelds – Schwerhörigen sind wie anderer auch [sic!] (E8.2m, 351).

Dass meine Mitschüler mich nicht immer fragen, warum ich länger schreiben darf (B13.2 m, 369).

Er soll dafür sorgen, dass ich nicht gemobbt werde (A14.2 w, 351).

Dass ich deswegen nicht beleidigt werde (D15.3 m, 419).

Ein Teilnehmer, der zuvor angegeben hat, sich vom MSD Unterstützung „beim Hören“ (vgl. A13.2, 363) zu wünschen, erklärt nun bei der Frage, was ihm außerdem noch wichtig sei, „dass ich mein Leben lang hören kann“ (A13.2 m, 368) und verdeutlicht damit die Bedeutsamkeit 'guten Hörens'.

Das Einrichten von Begegnungsmöglichkeiten mit gleichbetroffenen Peers ist für drei Teilnehmer an dieser Stelle von besonderer Bedeutung, darunter z. B.:

Dass es ein Schwerhörigenforum für Jugendliche gibt (B15.3 w, 418).

Ich hoffe, dass so ein Treffen wie heute nochmal stattfinden kann (G3.2 m, 384).³¹

Eine der Teilnehmerin, die sich zuvor „mehr Zeit“ vom MSD gewünscht hat (vgl. Abbildung 60), scheint sich der begrenzten Ressourcen des MSD bewusst zu sein, denn auf die Frage, was ihr ergänzend noch wichtig sei, gibt sie an:

Viel Glück für die MSD-Leute, die sollen auch mal Zeit für sich haben! (D5.2 w, 346).

³¹ Vgl. dazu auch 6.3.

6 Reflexion der Ergebnisse

In Kapitel 5 wurden die Ergebnisse der Untersuchung detailliert für jede Ober- und alle weiteren Unterkategorien nach Ist- und Soll-Zustand dargelegt und unter Bezugnahme auf die Rolle des MSD diskutiert. Die daraus ableitbaren Folgerungen wurden unmittelbar angeschlossen. Im Folgenden werden die Ergebnisse im Hinblick auf die beiden leitenden Forschungsfragen reflektiert (vgl. 6.1). Die anschließenden Empfehlungen für die Tätigkeit des MSD stellen eine Bündelung der gewonnenen Ergebnissen unter dem Blickwinkel der Aufgabenbereiche des MSD dar (vgl. 6.2). Des Weiteren werden die Ergebnisse hinsichtlich des Forschungsvorgehens reflektiert (vgl. 6.3).

6.1 Reflexion der Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen

An dieser Stelle erfolgt eine zusammenfassende Reflexion der Ergebnisse pro Hauptkategorie, um anhand der daraus hervorgehenden zentralen Aspekte ein Gesamtbild der Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf die Unterstützung durch den MSD-Hören im Ist- und Soll-Zustand zu erhalten. Die Gesamtergebnisse aus den Hauptkategorien 'Kontakt zum MSD' sowie Unterstützung der 'schulischen', 'sozialen' und 'personalen Integration' (vgl. 4.6.2) stellen gleichzeitig die Grundlage zur Beantwortung der beiden leitenden Forschungsfragen dar. Die Gesamtdarstellung erfolgt mittels der genannten Hauptkategorien zunächst für Forschungsfrage 1, anschließend für Forschungsfrage 2.

1. Wie erleben die Schülerinnen und Schüler die Unterstützung durch den MSD-Hören?

Kontakt zum MSD

Die Hauptkategorie 'Kontakt zum MSD' stellt sich als sehr bedeutsam für die Schüler dar, da sie hierzu alle Erfahrungen gemacht haben und eine Aussage treffen können. Zudem wird das Unterstützungserleben im Wesentlichen durch die Kontakterfahrungen bestimmt. Die inhaltlichen Aspekte sind dabei sehr individuell und mitunter stark verschieden.

Hinsichtlich *des aktuellen Kontakts* (zum Zeitpunkt der Erhebung) ist festzuhalten, dass zwei Drittel der Teilnehmer ihren MSD-Betreuer kennen, ein Drittel hingegen nicht. Über die Hälfte der Schüler (60 %) haben einen Besuch im Schuljahr der Erhebung erhalten, 40 % hingegen nicht. Es zeichnet sich ab, dass ein persönlicher Kontakt zum MSD-Betreuer geschätzt wird: Sowohl von Schülern mit deutlichem als auch von Schülern mit weniger Unterstützungs-

bedarf. Des Weiteren nimmt das persönliche Kennen des MSD-Betreuers bei einigen Schülern Einfluss auf die Bewertung des Unterstützungsempfindens (s. u.).

Bezüglich der *Kontakthäufigkeit* liegen extreme Unterschiede zwischen zufriedenstellenden und absolut mangelnden Kontakten vor. Interessant ist dabei, dass mit zunehmender Jahrgangsstufe und ebenso mit einem Wechsel der Schulart die Kontakthäufigkeit als geringer beschrieben wird, was auf verschiedene Gründe zurückgeführt werden kann (vgl. 5.1.2). Die Gesamtbewertung der Kontakthäufigkeit weist einen etwas positiveren Wert auf (40 %), im Vergleich zu den neutralen bzw. negativen Bewertungen (jeweils 30 %), d.h. jeweils ein Drittel der Teilnehmer nimmt die Gegebenheiten als solche hin oder ist damit unzufrieden, was hinsichtlich der Wünsche/Anliegen zur Kontakthäufigkeit von besonderem Interesse ist (vgl. Forschungsfrage 2).

Die *Kontaktformen*, die die Schüler erleben, sind vielfältig und decken das mögliche Spektrum des MSD-Hören von Hausbesuch bis Schulbesuch, mit unterschiedlichen Gesprächspartnern und in unterschiedlichen Kontaktmodi, ab (vgl. Tabelle 15). Dabei muss berücksichtigt werden, ob die Schüler von den verschiedenen Kontakten des MSD wissen, um sich dazu äußern zu können. Die Bedeutsamkeit eines Schülergesprächs wird im Ist-Zustand – im Gegensatz zum Soll-Zustand – kaum erwähnt, was darauf schließen lässt, dass die Schüler dies nur vereinzelt angeboten bekommen.

Bei der *Gestaltung von Schülerkontakten* ist das Auftreten des MSD in der Klasse entscheidend: Obwohl der Großteil der Schüler (71 %) einen MSD-Besuch nicht als peinlich empfindet, werden verschiedene Formen von offensivem und defensivem Auftreten des MSD in der Klasse beschrieben (vgl. 5.1.4.1). Einigen wenigen Teilnehmern ist der Kontakt zum MSD in der Klasse unangenehm (8 %), was ein Auftreten des MSD-Betreuers inkognito bedingen kann. Ort, Räumlichkeiten und Zeitpunkt eines Schülergesprächs hängen stark von den schulisch-unterrichtlichen Gegebenheiten und den Vorlieben des betreuten Schülers ab: Während manche Schüler die Auszeit durch einen MSD-Besuch positiv sehen, möchten andere in bestimmten Unterrichtsfächern oder in der Pause dadurch nicht belastet werden. Die Inhalte eines Schülergesprächs können ganz unterschiedlicher Art sein, häufig wird das Zurechtkommen in der Schule behandelt. Eine Thematisierung persönlicher Bedürfnisse schildern die Schüler nicht (vgl. 5.1.4.3).

Die Einschätzung *des Unterstützungsempfindens* hinsichtlich der Einbindung in den Beratungsprozess, des Nutzens und der Wertschätzung des MSD-Angebots ergänzt die Beschreibung des bisherigen Kontakts zum MSD (vgl. 5.1.5). Den Schülern ist wichtig (67 %), dass ein persönlicher Kontakt zum MSD-Betreuer besteht, der Austausch-, Informations- und Mitsprachemöglichkeiten eröffnet. Dadurch fühlen sie sich eingebunden. Bleibt der

persönliche Kontakt aus, ergibt sich eine negative Bewertung, wobei für einzelne Teilnehmer das Eingebunden-Sein keine Priorität darstellt (11 %).

Das MSD-Angebot wird mehrheitlich als Hilfe angesehen (70 %). Die Teilnehmer machen dies v. a. an der persönlichen Unterstützung hinsichtlich schulischer Belange durch eine offizielle Instanz und an der Expertise des Fachdienstes fest. Mangelnder Kontakt ist wiederum das Hauptargument dafür, dass das Hilfsempfinden negativ bewertet wird (11 %). Zudem erleben einige Teilnehmer Maßnahmen mitunter als wenig hilfreich oder nachhaltig (vgl. 5.1.5.2). Zufrieden äußern sich diejenigen (19 %), die bei Bedarf auf MSD-Unterstützung zurückgreifen können. Die Wertschätzung des MSD-Angebots fällt insgesamt etwas geringer aus als die Beurteilung des Nutzens, was sich erneut auf mangelnden Kontakt und die teilweise Intransparenz von Aktivitäten zurückführen lässt.

Fazit

Insgesamt zeichnet sich der persönliche Kontakt zwischen hörgeschädigtem Schüler und MSD-Betreuer als sehr bedeutsam ab. Tendenziell wird dieser zu wenig erlebt, was sich in der Folge negativ auf die Wahrnehmung der Unterstützung auswirkt. Viele MSD-Aktivitäten sind für den Schüler nicht ersichtlich, was als mangelnde Betreuung angesehen wird. Grundsätzlich wird das Angebot des MSD mehrheitlich als hilfreich angesehen und wertgeschätzt. Die Kontakthäufigkeit gestaltet sich sehr individuell und wird unterschiedlich beurteilt.

Unterstützung der schulischen Integration

Im Zusammenhang mit den *äußeren Rahmenbedingungen*, die allesamt Einfluss auf das Sprachverstehen im Klassenverband nehmen, werden mitunter schlechte raumakustische Bedingungen beklagt (vgl. 5.2.1.1). Auf Anraten des MSD haben einige Schüler eine Verbesserung erfahren, sei es durch die Zuweisung eines günstigeren Raumes oder entsprechende Sanierungsmaßnahmen. Die Empfehlung 'mobiler Schalldämpfungsmaßnahmen' am Sitzplatz eines Schülers wird eher kritisch gesehen, was am erhöhten Aufwand oder der Offensichtlichkeit der Maßnahme liegen kann.

Der Zusammenhang zwischen Klassengröße und Auswirkungen auf das Sprachverstehen wird von den Schülern kaum thematisiert. Erst eine MSD-Beratung zum Schulwechsel hat die Möglichkeit auf Beantragung einer reduzierten Klassengröße aufgezeigt (vgl. 5.2.1.2).

Die Wahl eines geeigneten, aber auch gewünschten Sitzplatzes aufgrund der Hörschädigung wirft vielfach Probleme auf. Hierbei erleben die Schüler zwei unterschiedliche Ausprägungen des MSD: Zum einen unterstützt und begründet er im Interesse des hörgeschädigten Schülers die Zuteilung eines geeigneten Sitzplatzes gegenüber Lehrern und Mitschülern, zum anderen forciert er die Einnahme dieses Sitzplatzes, was nicht immer der persönlichen Wahl

des betroffenen Schülers entspricht. Die Schüler argumentieren z. B. mit der Bedeutsamkeit eines geeigneten bzw. befreundeten Sitznachbarn, was nicht außer Acht zu lassen ist (vgl. 5.2.1.3).

Unter dem Aspekt der *Technischen Versorgung* gilt es festzuhalten (vgl. 5.2.2), dass die Schüler ein hohes Maß an Versorgung mit individuellen Hörhilfen und einer individuellen Verstärkeranlage aufweisen. Ebenso geben sie ein überwiegend kontinuierliches Trageverhalten an. Eine Beteiligung des MSD liegt bzgl. der individuellen Hörhilfen nicht vor. Bei individuellen Verstärkeranlagen wird der MSD z. T. als Initiator der Anschaffung gesehen und als derjenige, der grundlegende Informationen zur Handhabung erteilt.

Die *Unterrichtsanforderungen*, mit welchen sich die Schüler konfrontiert sehen, betreffen in erster Linie den Zugang zu den Lerninhalten, deren Verarbeitung und Umsetzung (vgl. 5.2.3). Dabei äußern sich die Schüler umfangreich zu den erschwerten Situationen und deren Ursachen. Nur selten gehen sie hierbei auf ihre Erfahrungen mit dem MSD ein. Der Austausch über die problematischen Bedingungen steht für sie innerhalb dieser Kategorie im Vordergrund. So werden z. B. Probleme im Sprachverstehen und das teilweise schwierige Gesprächsverhalten von Lehrern und Mitschülern ausführlich erläutert (vgl. 5.2.3.1). Gleiches gilt für den Aspekt des Nachfragens und der Verständnisabsicherung: Die Schüler schildern ihre Erfahrungen mit Lehrern, die ein Nachfragen ermöglichen oder nicht, und wie sie selbst damit umgehen (vgl. 5.2.3.2). Das mögliche Einwirken des MSD kommt erst im Soll-Zustand zum Tragen. Erschwernisse im Sprachverstehen werden auch für den Sport- und Schwimmunterricht thematisiert. Diese liegen zuvorderst in der eingeschränkten Tragemöglichkeit der Hörhilfen begründet. Statt einer möglichen Unterstützung durch den MSD gehen die Schüler auf ihre Strategien zum Umgang mit den Anforderungen ein (vgl. 5.2.3.6).

Ein hohes Sprechtempo und umfangreiches Diktieren erschweren den hörgeschädigten Schülern das Mitschreiben im Unterricht. Einzelne beschreiben eine Änderung des Lehrerverhaltens durch entsprechende Hinweise seitens des MSD, bei anderen hat dies keine Wirkung gezeigt (vgl. 5.2.3.4).

Der Lern- und Prüfungsumfang wird von einigen Schülern als sehr hoch und belastend empfunden (vgl. 5.2.3.3), was in einzelnen Fällen die Wahl der Schulart tangiert.

Die Hausaufgabensituation stellt für die Teilnehmer keine gesonderte Herausforderung dar (vgl. 5.2.3.5), was sich als konträr zu den Ergebnissen anderer Untersuchung, z. B. LINDNER (2007) oder LUDWIG (2009), erweist. Dabei ist in Betracht zu ziehen, dass es sich bei den Teilnehmern dieser Untersuchung nicht um sog. Schulwechsler handelt und davon auszugehen ist, dass die Schüler ihre Schullaufbahn derzeit gut absolvieren. Andererseits könnte es sein, dass sie sich zu möglichen Erschwernissen nicht mitteilen möchten.

Bei *Regelungen zum Nachteilsausgleich* (NTA) äußern sich die Schüler zu einzelnen Maßnahmen wie Zeitverlängerung oder Budgetstunden überwiegend hinsichtlich der erschwerten Umsetzungsmöglichkeiten. Dass sie darüber mit dem MSD im Gespräch sind, bestätigen nur wenige, was unter dem Aspekt der Einbindung des Schülers nicht so sein sollte.

Hinsichtlich eines Nachteilsausgleichs bei Hörverständnisleistungen zeichnet sich Folgendes ab: Der NTA wird sehr umfangreich und für verschiedene Unterrichtsfächer diskutiert. Insbesondere die Lernausgangsbedingungen bei modernen Fremdsprachen werden ausführlich erörtert (vgl. 5.2.4.4, Exkurs). Da bei Hörverständnisleistungen die meisten Schwierigkeiten auftreten, nimmt der Großteil einen NTA in unterschiedlicher Form in Anspruch. Einige Schüler benötigen oder möchten keinen NTA, was sie unterschiedlich begründen (vgl. 5.2.4.5).

Das Einwirken des MSD kommt in erster Linie bei den Ausführungen zum Umgang mit einem NTA zum Tragen: Hier wird der MSD als Initiator für einen NTA, als Kooperationspartner für Schüler und Eltern, als Begleiter der Maßnahmen und als fachspezifischer Berater zur Akzeptanz und Umsetzung eines NTA, hauptsächlich auf Seiten der Lehrkräfte, beschrieben. Wie Lehrer, Mitschüler und die betroffenen Schüler selbst auf die Umsetzung eines NTA Einfluss nehmen, sowohl positiv als auch negativ, wird ebenfalls thematisiert (vgl. ebd.).

Zur Unterstützung der schulischen Integration von Seiten der *Lehrer und Schulleitung* geben die Schüler an (vgl. 5.2.5), dass deren Wissensstand zur Hörschädigung sehr unterschiedlich, von sehr gut bis wenig gut informiert, ausfällt. Letzteres trifft überwiegend auf Fachlehrer zu, was sich mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen, z. B. von SCHMITT (2003), LINDNER (2007) oder BORN (2009), deckt. Hinsichtlich der Aufklärung der Lehrkräfte zur Hörschädigung und deren Auswirkungen haben die Schüler verschiedene Maßnahmen, darunter auch präventive, des MSD erfahren, so z. B. in Form von Beratungsgesprächen oder Fortbildungsveranstaltungen. Die Einbindung der Fachlehrkräfte wird als nützlich erachtet. Zudem ergreifen einige Schüler Eigeninitiative, da sie die Lehrerinformation als notwendig ansehen. Dabei nutzen sie z. T. die Unterstützung des MSD in der Vorbereitung oder Durchführung. Lehrkräfte und Schulleitungen werden von den Schülern als unterschiedlich kooperativ bzw. rücksichtsvoll erlebt. Zum einen betrifft dies die Umsetzung ihrer besonderen Belange als hörgeschädigte Schüler und zum anderen die Zusammenarbeit mit dem MSD. Dazu liegen positive wie negative Erfahrungen vor. Für einige Schüler wird dies an der Tatsache deutlich, wie mit der Thematisierung der Hörschädigung in der Klasse umgegangen wird, ob proaktiv oder ablehnend.

Im Fall der Schulleitungen werden einzelne, sehr positive Beispiele für deren persönlichen Einsatz und eine Kooperation mit dem MSD geschildert. Die Weitergabe von Informationen

an das Kollegium wird mitunter bemängelt, ebenso die fehlende Umsetzung anderweitiger Aufgaben, z. B. die Einrichtung von Rückzugsmöglichkeiten während der Pause (vgl. 5.2.5.3).

Fazit

Hinsichtlich der Unterstützung der schulischen Integration wird eine Bandbreite an Maßnahmen geschildert, die von den Schülern in unterschiedlichem Maße erfahren wird. Dabei ist die Rolle des MSD verschieden stark ausgeprägt. Während die Beteiligung des MSD bei der Organisation äußerer Rahmenbedingungen, z. B. bei der technischen Versorgung und der Initiierung eines NTA gesehen wird, ist ein Austausch mit dem MSD bei Schwierigkeiten in der Umsetzung eines NTA oder hinsichtlich allgemeiner Lernanforderungen kaum gegeben. Die umfassende Beschreibung von erschwerten Lernausgangssituationen verdeutlicht, mit welchen Schwierigkeiten die Schüler im Unterricht konfrontiert sind. Inwieweit Lehrer und Schulleitung kooperieren, ist positiv wie negativ sehr unterschiedlich gelagert. Gleiches gilt für deren Wissensstand bzgl. der Hörschädigung.

Unterstützung der sozialen Integration

Die *soziale Integration in die Klasse* wird u. a. dadurch bestimmt, inwieweit die Mitschüler Kenntnis von der Hörschädigung des betroffenen Schülers haben (vgl. 5.3.1.1). Hierzu zeichnet sich eine sehr unterschiedliche Ausgangslage ab: von einer umfassenden Informierung aller über nur eine vertraute Gruppe bis hin zu einem bewussten Verzicht auf die Informierung. Eine länger gleichbleibende Klassenzusammensetzung wird als vorteilhaft hinsichtlich eines adäquaten Umgangs seitens der Mitschüler angesehen. In der Übernahme der Mitschülerinformation durch den MSD, die vornehmlich in der Durchführung sog. Integrationsstunden besteht, sehen die Schüler überwiegend einen vielfältigen Nutzen, nur vereinzelt wird dies abgelehnt. Zudem ergreifen einige Schüler selbst Initiative zur Aufklärung der Mitschüler: Diese gestaltet sich von einem offenen und selbstbewussten Auftreten über eine Ergänzung oder Fortführung der MSD-Informierung bis hin zu einer Auskunft auf Nachfrage. Vereinzelt wird eine Eigeninitiative abgelehnt.

Hinsichtlich der Klasseneinbindung werden ebenfalls sehr unterschiedliche Erfahrungen geschildert: Zum einen positive Erfahrungen, z. B. bei Schulwechsel oder durch entsprechende Unterstützung und Anerkennung seitens der Mitschüler, zum anderen anfängliche Schwierigkeiten sowie negative Erfahrungen aufgrund des Klassenklimas, mangelnder Zugehörigkeit, Bullying-Erfahrungen oder Stigmatisierungen. Auf die Möglichkeiten des MSD gehen die Schüler im Zusammenhang mit den Wünschen/Anliegen ein.

Der Bereich '*Freizeit*' wird insgesamt weniger umfangreich von den Schülern behandelt (vgl. 5.3.2). Sie schildern kaum Unterstützungserfahrungen durch den MSD, was u. a. darin

begründet sein kann, dass dies keinen hauptsächlichen Aufgabenbereich des MSD darstellt (vgl. 3.2). Einige Schüler gehen darauf ein, dass sie meist guten Kontakt zu Gleichaltrigen in der Nachbarschaft und zu Klassenkameraden haben und diese über die Hörschädigung informiert sind (vgl. 5.3.2.1). Ein Schüler bildet hier eine deutliche Ausnahme, indem er generell kaum außerschulische Kontakte hat.

Bei der Freizeitgestaltung, z. B. in Sportvereinen, erleben die Schüler eine unterschiedlich starke Einschränkung durch ihre Hörschädigung. Dabei sind die Trainer und Vereinsmitglieder unterschiedlich gut über die Hörschädigung informiert, was in erster Linie von der Einstellung und dem Umgang des Schülers mit seiner Hörschädigung abhängt (vgl. 5.3.2.2).

Die *familiäre Situation* wird sehr reduziert behandelt (vgl. 5.3.3) und anhand des Zurechtkommens mit Eltern und Geschwistern aufgezeigt, was u. a. die geringere Notwendigkeit eines Einwirkens des MSD in diesem Bereich bedeuten kann. Die Geschwister zeigen sich unabhängig vom Alter unterschiedlich verständnisvoll für die Situation des hörgeschädigten Bruders oder der Schwester. In einem Fall hat eine Aufklärung zur Hörschädigung im Rahmen eines PAB-Besuchs das Verständnis auf Eltern- und Geschwisterseite verbessert. Übliche Geschwisterstreitigkeiten werden auch als solche gesehen.

Fazit

Bei der Unterstützung der sozialen Integration kommt dem MSD aus Sicht der Schüler eine unterschiedlich bedeutsame Rolle zu. Bedeutsam ist das Einwirken des MSD in Bezug auf die soziale Integration in die Klasse hinsichtlich der Mitschülerinformation zur Hörschädigung und möglicher Auswirkungen. Ein Großteil der Schüler hat dies in Form von sog. Integrationsstunden erlebt. Abgesehen davon ergreifen die Schüler unterschiedlich stark Eigeninitiative zur Informierung der Mitschüler oder ihres weiteren Umfelds über die vorliegende Hörschädigung. Im Freizeitbereich sowie im familiären Umfeld wird die MSD-Unterstützung wenig ersichtlich, was in einer überwiegend schulischen Schwerpunktsetzung der MSD-Tätigkeit begründet sein kann.

Unterstützung der personalen Integration

Aus den Schilderungen zum *Umgang mit der eigenen Hörschädigung* geht hervor (vgl. 5.4.1), dass die Schüler entweder eine offensive, defensive oder neutrale Verhaltensweise zeigen. Ein offensiver bzw. defensiver Umgang bildet sich u. a. dadurch ab, dass die Hörschädigung kommuniziert bzw. verheimlicht wird und die Hörhilfen offen getragen bzw. kaschiert werden. Ein neutraler Umgang ist dahingehend zu verstehen, dass die Schüler kein Aufheben um ihre Situation machen, bei Nachfrage aber darüber informieren. Einzelne Schüler erleben ihre Situation als hörgeschädigte Person aufgrund von weiteren hörgeschä-

digten Familienmitgliedern als normal, was die Bedeutung des Kontakts mit Gleichbetroffenen unterstreicht. Die Umgangsmöglichkeiten mit der eigenen Hörschädigung erweisen sich somit als breit gefächert. Hinsichtlich der Informiertheit zur eigenen Hörschädigung werden die Kenntnisse als unterschiedlich gut beschrieben, aber nicht weiter spezifiziert. In diesem Zusammenhang stellen einige Schüler stärker die PAB und weniger den MSD als Informationsquelle heraus.

Ein *Kontakt zu anderen Personen mit Hörschädigung* wird von der Hälfte der Teilnehmer angegeben. Hinsichtlich der Kontaktfrequenzen (vgl. 5.1.2) sind die Begegnungen unterschiedlich häufig, überwiegend aber als gelegentlich einzuschätzen. Ausgenommen sind die wenigen Schüler, die familiär bedingt oder an der gleichen Schule weitere hörgeschädigte Personen kennen. Zu gleichbetroffenen Peers besteht nur in Einzelfällen Kontakt. Den Hinweis, dass die Gemeinsamkeit einer Hörschädigung nicht per se freundschaftsfördernd ist, gilt es bei der Diskussion um Peer-Kontakte zu berücksichtigen. Eine Vermittlung von Peer-Kontakten durch den MSD wurde vereinzelt erfahren.

Wie die Unterstützung des MSD hinsichtlich der personalen Integration erfolgt bzw. von den Schülern als solche wahrgenommen wird, hängt u. a. von deren *Selbständigkeit bzw. Unterstützungsbedürfnis* ab. Aus den Beiträgen der Schüler, die sich als selbständig einschätzen (48%) geht hervor, dass sie ihre Anliegen selbst regeln können oder das Umfeld ausreichend Unterstützung bietet. Einige begründen allerdings, dass sie alleine zurechtkommen müssen, da z. B. MSD-Ressourcen fehlen und sie es nur so kennen. Andere Schüler geben ein wechselhaftes Zutrauen in ihre Selbständigkeit an und wieder andere verneinen die Selbständigkeit. Letztere würden zum Großteil z. B. die Lehrerberatung seitens des MSD in Anspruch nehmen, was sie zum Teil bereits erlebt haben (vgl. 5.2.5.1). Insgesamt betrachtet weist die Selbständigkeit der Schüler unterschiedliche Voraussetzungen auf, entweder aktiv gewählte oder zwangsläufig gegebene. Das Unterstützungsbedürfnis der Schüler bildet sich im Zusammenhang mit ihren Wünschen/Anliegen ab.

Hinsichtlich der *eigenaktiven Kontaktierung des MSD* geben zwei Drittel an, den MSD zu kontaktieren und damit in Anspruch zu nehmen. Ein Drittel der Teilnehmer schließt das aus, darunter ein Teil, der sich als selbständig einschätzt. Der Aspekt der personalen Integration kann dabei in beiden Gruppen gesehen werden: Sowohl bei denjenigen, die den MSD aktiv kontaktieren und sich damit Unterstützung einholen, als auch bei denjenigen, welche keine Unterstützung anfordern, weil sie ihre Anliegen eigenständig regeln können. Bedenklich ist der Teil der Gruppe, der sich aus anderen Gründen (z. B. Peinlichkeitsempfinden) keine Unterstützung einholt.

Fazit

Erfahrungen bzgl. der Unterstützung der personalen Integration durch den MSD kommen nur vereinzelt zum Tragen, da hier eine überwiegende Beschreibung der Schüler hinsichtlich ihrer Auseinandersetzung und Akzeptanz der Hörschädigung erfolgt. Diese kann sehr unterschiedlich gelagert sein, ebenso wie der Kontakt zu anderen Personen mit Hörschädigung. Andererseits bildet sich ab, dass Unterstützungsangebote des MSD in Anspruch genommen wurden, was darauf hindeutet, dass entweder eine entsprechende Akzeptanz der Hörschädigung vorliegt oder genau diese unterstützt werden sollte. Ähnliches kann für die Angaben zur eigenaktiven Kontaktierung des MSD vermutet werden.

2. Welche Wünsche/Anliegen äußern die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Unterstützung durch den MSD-Hören?

Kontakt zum MSD

Die Vorstellungen zur *Kontakthäufigkeit* eines MSD-Besuchs gestalten sich höchst unterschiedlich und decken alle Zeitspannen von einem jährlichen bis hin zu einem wöchentlichen Kontakt ab (vgl. 5.1.2). Somit muss der Wunsch nach Kontakthäufigkeit für den jeweiligen Einzelfall eruiert werden. Keine Änderung ist erforderlich, wenn eine sichere Kontaktmöglichkeit auf Abruf besteht. Zu denken geben die Einzelfälle, die keine Kontakterhöhung wünschen, da der Besuch z. B. ein Peinlichkeitserleben (vgl. 5.1.4.1) verursacht. Hinsichtlich des Zeitpunkts eines Besuchs wird dieser zwar zeitnah zu Beginn eines Schuljahres, aber dennoch mit einer gewissen Selbsterprobungsphase gewünscht. Erste Kontakte am Ende eines Schuljahres sind nicht hilfreich und damit unerwünscht.

Auch hinsichtlich der *Kontaktformen* sind alle Möglichkeiten mit unterschiedlichen Beteiligten denkbar (vgl. 5.1.3). Dabei wird die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit eines Schülergesprächs artikuliert, was sich aufgrund des Ist-Zustandes zunächst nicht vermuten ließ. Ebenso soll eine Einbindung des Schülers als unmittelbar Betroffener erfolgen. Im Zuge dessen wird eine ganzheitliche Kontaktgestaltung vorgeschlagen, was eine hohe Transparenz für alle Beteiligten mit sich bringen würde.

Zur *Gestaltung des Schülerkontakts* (vgl. 5.1.4) wünschen sich die Schüler, je nach ihren Bedürfnissen, ein offensives oder defensives Auftreten des MSD in der Klasse. Unabhängig davon sollen der Besuch in der Klasse sowie weitere Aktivitäten unbedingt vorab mit dem Schüler besprochen werden. Hinsichtlich der Organisation und Durchführung eines Schülergesprächs wird der Wunsch nach mehr Zeit des MSD-Betreuers formuliert. Das Gespräch an

sich sollte einen lockeren Einstieg haben und unkompliziert in der Fragestellung verlaufen. Bezüglich idealem Gesprächszeitpunkt und Ort liegen unterschiedliche Vorstellungen vor. Dabei zeigt sich, dass alternative, außerschulische Gesprächsorte kaum zu finden sind und Hausbesuche sowohl Zustimmung als auch Ablehnung erfahren. Wesentliches Anliegen bzgl. der Inhalte eines Schülergesprächs ist die Klärung der persönlichen Bedürfnisse des betroffenen Schülers. Darüber hinaus erachten einige Schüler die Thematisierung der eigenen Hörschädigung als notwendig sowie die Darlegung der MSD-Tätigkeit.

Fazit

Der Kontakt zum MSD erweist sich in vielen Punkten als äußerst individuelle Angelegenheit. Die Durchführung eines Schülergesprächs sowie die Einbindung des betroffenen Schülers in das Vorgehen des MSD tritt als ein deutliches Anliegen hervor. Von daher gilt es die Kontaktgestaltung mit dem Schüler, z. B. hinsichtlich Häufigkeit, Form und Zeit, persönlich abzusprechen. Gleiches gilt für das Auftreten des MSD in der Schule oder Klasse und die geplanten Maßnahmen. Die Klärung der persönlichen Bedürfnisse im Gespräch erweist sich als wesentlich.

Unterstützung der schulischen Integration

Angesichts der zumeist erschwerten *äußeren Rahmenbedingungen* wünschen sich die Schüler die Unterstützung des MSD bzgl. der Zuteilung eines geeigneten Klassenraums. Außerdem soll die Prüfung der Raumakustik durch den MSD vorgenommen und notwendige Sanierungsmaßnahmen eingeleitet werden. Die Möglichkeit einer reduzierten Klassengröße wird von den Schülern nicht eigenständig formuliert und scheint damit kein vordergründiges Anliegen darzustellen. Die Wahl des Sitzplatzes hingegen soll der MSD im Sinne des Schülers auf der Grundlage seiner Expertise unterstützen bzw. durchsetzen. Allerdings fordern die meisten Schüler dabei ein Mitspracherecht i. d. S., dass ihre Wünsche zu Sitzplatz und Sitznachbarn berücksichtigt werden (vgl. 5.2.1.3).

Unter dem Aspekt der *technischen Versorgung* (vgl. 5.2.2) soll der MSD die Kenntnisse der Schüler zu ihren Hörhilfen erweitern und Informationen zu technischen Neuerungen geben. Außerdem soll er Probleme mit den Hörhilfen vor Ort beheben. Darüber hinaus wird der MSD als Fürsprecher gesehen, was z. B. die Anschaffung erweiterter technischer Hilfsmittel oder die Reduzierung von Kosten für Zusatzmittel (z. B. Batterien) anbelangt. In Bezug auf individuelle Verstärkeranlagen und deren Anschaffung wird vereinzelt eine Unterstützung gewünscht, zumeist dann, wenn noch keine Vorerfahrungen vorliegen. Die Aufklärung der Lehrkräfte zur Handhabung der Verstärkeranlage soll ebenfalls durch den MSD erfolgen.

Zur Erleichterung bestimmter *Unterrichtsanforderungen* formulieren die Schüler Optimierungswünsche. Diese richten sich entweder an den MSD oder direkt an die betroffenen Personen, z. B. Lehrer oder Mitschüler.

Hinsichtlich des Sprachverstehens wird zur Reduzierung der Klassenlautstärke und zur Aufklärung bzgl. eines geeigneten Gesprächsverhaltens der Mitschüler und Lehrer das Auftreten des MSD als wünschenswert erachtet. Verstärkt werden diese und weitere Anliegen, z. B. eine Sensibilisierung für die Situation des hörgeschädigten Schülers, bei der Aufklärung der Mitschüler und Lehrer zur Hörschädigung formuliert (vgl. 5.2.5.1, 5.3.1.1).

Der Wunsch der Schüler, Möglichkeiten des Nachfragens und der Verständnisabsicherung zu erhalten bzw. auszubauen, richtet sich direkt an die Lehrkräfte. Durch die Beratungsfunktion des MSD kann dieses Anliegen unterstützt werden.

Bzgl. des Lern- und Prüfungsumfangs wünschen sich die Schüler teilweise eine deutliche Reduzierung. Inhaltliche und sprachliche Vereinfachungen, auch Vorschläge zur Adaption von Abschlussprüfungen sollen durch den MSD erfolgen. Das Einrichten von Erholungsphasen und Auszeiten sehen die Schüler in ihrer Hörschädigung begründet, realisieren aber auch mögliche Umsetzungsschwierigkeiten.

Um die Erschwernisse des Mitschreibens im Unterricht zu verringern, plädieren einzelne Schüler dafür, dass aktiv einbindende Unterrichtsformen zum Einsatz kommen, die das Erfassen von Lerninhalten erleichtern, auch an außerschulischen Lernorten. Zudem sehen einige Schüler alternative Verarbeitungs- und Übungsformen, z. B. nachbereitende Gespräche, als wünschenswert an.

Im Sport- und Schwimmunterricht sollte das Sprachverstehen optimiert werden (vgl. 5.2.3.6). Hierzu wünschen sich einige Teilnehmer wasserresistente Hörhilfen, wozu der MSD Informationen bzgl. technischer Neuerungen liefern sollte (vgl. Ausführungen zu technischer Versorgung). Andere wünschen sich ein entsprechendes Bewusstsein des Fachlehrers, das eine adäquate Teilnahme am Sport- und Schwimmunterricht ermöglicht. In einigen dieser Fälle ist die Vermittlerrolle des MSD erwünscht, u. a. auch im Freizeitbereich (vgl. 5.3.2.2).

Unabhängig von der Hörschädigung wünschen sich die Teilnehmer weniger Hausaufgaben (vgl. 5.2.3.5).

Schüler, die Maßnahmen zu einem *Nachteilsausgleich* kennen gelernt haben (vgl. 5.2.4), möchten diese weiterhin beibehalten, so z. B. eine Zeitverlängerung oder Budgetstunden. Eine zusätzliche Variante eines NTA sehen einige Teilnehmer in der Einrichtung einer optimierten Leistungsbewertung, als Ausgleich für den Mehraufwand aufgrund ihrer Hörschädigung. Allerdings wurde dieses Anliegen noch nicht an den MSD herangetragen (vgl. 5.2.4.3). Insbesondere bei einem NTA bei Hörverständnisseleistungen sollen die verschiedenen Möglichkeiten (grundsätzlich) gewährt und in Anspruch genommen werden können.

Dies wünschen sich auch Teilnehmer, die bisher noch keine NTA-Regelung hatten. Zur Umsetzung eines NTA wird die Rolle des MSD – vergleichbar dem Ist-Stand – darin gesehen, dass der MSD die Initiative zur Gewährung eines NTA ergreift, über eine NTA informiert und berät, sowohl den betroffenen Schüler als auch die Mitschüler. Zudem soll der MSD den hörgeschädigten Schüler in der gemeinsamen Aufklärung darüber unterstützen (vgl. 5.2.4.5).

Bei der *Aufklärung der Lehrkräfte und Schulleitung* zur Hörschädigung wünscht sich ein Großteil der Schüler (63 %) die Unterstützung durch den MSD: Von der Erst- über eine wiederholte Beratung, in verschiedenen Formen, z. B. persönlich oder schriftlich und v. a. für die Fremdsprachenlehrer. Ziel sollte ein echtes und ehrliches Verständnis für ihre Situation sein, wozu die Schüler den Einsatz einer Simulation ihrer Hörschädigung als hilfreich erachten. Hierbei schätzen die Schüler die Expertise des Fachdienstes und ihre persönliche Entlastung. Dennoch zeigt sich ein Drittel der Schüler verhalten oder ablehnend und möchte dies aus verschiedenen Gründen nicht oder nur bedingt in Anspruch nehmen, was wiederum auf die Notwendigkeit individueller Absprachen verweist (vgl. 5.2.5.1).

Von den Lehrern wünschen sich die Schüler ein aktives Entgegenkommen und die Berücksichtigung ihrer Situation. In einem speziellen Fall steht die Chanceneröffnung auf einen höherqualifizierenden Schulabschluss im Mittelpunkt. Damit sehen sich die Schüler häufig in dem Dilemma von erwünschter Rücksichtnahme und gleichzeitiger Vermeidung einer Sonderbehandlung. Eine Herausforderung, der sich der MSD in seiner Beratungs- und Vermittlungstätigkeit (vgl. 3.2.2) zu stellen hat.

An die Schulleitungen richten sich die Schüler v. a. mit Wünschen zur geeigneten Lehrerzuweisung, vornehmlich jene mit Vorerfahrungen oder Motivation zur Unterrichtung von hörgeschädigten Schülern. Zudem äußern sie anderweitige, organisatorische Anliegen, z. B. die Einrichtung von Rückzugsräumen für Pausen und Freistunden oder die Ermöglichung außerschulischer Lernorte sowie von Austauschprogrammen. Hierzu könnte der MSD, nicht zuletzt unter dem Aspekt der sozialen Integration, vermittelnd einwirken.

Fazit

Die Wünsche/Anliegen zur Unterstützung der schulischen Integration erstrecken sich auf vielfältige Bereiche. In der Organisation wird der MSD zumeist als Initiator von Maßnahmen gesehen, in der Um- und Durchsetzung zählt seine Expertise, welche die Schüler überwiegend in Anspruch nehmen wollen, so z. B. bei Raumakustik, technischer Versorgung, Regelungen zum Nachteilsausgleich oder zur Information der Lehrer. Wünsche/Anliegen hinsichtlich der Optimierung bestimmter Unterrichtsanforderungen (z. B. Lern- und Prüfungsumfang) richten sich zumeist an die betreffenden Lehrer und Schulverantwortlichen. Hierzu sollten den Schülern die weiteren Unterstützungsmöglichkeiten des MSD aufgezeigt werden.

Die Berücksichtigung ihrer Situation ist den Schülern ein weitgreifendes Anliegen, das überwiegend mit Unterstützung des MSD realisiert werden soll. Selbiges findet sich auch im Rahmen der personalen Integration wieder.

Unterstützung der sozialen Integration

Unter dem Aspekt der *sozialen Integration in die Klasse* soll der MSD für einen Teil der Schüler die Information der Mitschüler übernehmen, indem die Mitschüler für die Situation des hörgeschädigten Schülers sensibilisiert und ein adäquater Umgang mit hörgeschädigten Personen vermittelt werden. Dies wird in bestimmten Fällen auch für Schüler anderer Klassen gewünscht, da diese meist nicht in Kenntnis gesetzt sind. Zur Umsetzung formulieren die Schüler interessante Ideen, hauptsächlich Selbsterfahrungsmöglichkeiten für die Mitschüler (vgl. 5.3.1.1). Ein anderer Teil möchte keine Mitschülerinformation durch den MSD, um die Hörschädigung nicht offenzulegen. Gerade dies sollte besondere Beachtung erfahren, z. B. in der individuellen Schülerberatung durch den MSD.

Hinsichtlich der Klasseneinbindung wird eine Unterstützung seitens des MSD dahingehend gewünscht, dass die Mitschüler Verständnis für die Situation des hörgeschädigten Schülers entwickeln und sich respektvoll verhalten (vgl. 5.3.1.2). Dies würde allerdings eine Informierung über die Hörschädigung voraussetzen. Im speziellen Fall von Bullying-Erfahrungen soll der MSD dagegen vorgehen, die Betroffenen wünschen sich diesbzgl. einen weiteren Fürsprecher. Das Anliegen nach einem Zuwachs an Freundschaften wird zwar allgemein geäußert, könnte aber als indirekter Appell an den MSD gerichtet sein.

Einige Schüler wünschen sich auch im *Freizeitbereich* die Unterstützung des MSD. Vergleichbar zu der Aufklärungsarbeit in der Schule sollen Freunde zur Hörschädigung und zu angemessenen Verhaltensweisen informieren werden. Ziel ist dabei, dass eine Akzeptanz und 'Normalisierung' von Hörschädigung erwirkt wird. Gleichmaßen äußern Schüler dies als ein Anliegen für den Besuch von Vereinen und Veranstaltungen: Hier sollten die Personen ebenfalls durch den MSD informiert werden, damit mögliche Einschränkungen nachvollziehbar sind und der Schüler abgesehen davon 'normal' behandelt wird. Der Kontakt zu einem Schwerhörigenverein wird nur in einem Fall überlegt. Es stellt sich die Frage, inwieweit der MSD diesen außerschulischen Anliegen nachkommen kann.

Gilt es die *familiäre Situation* zu verbessern, so wünschen sich die Schüler von den Eltern z. B. ein adäquates Sprechverhalten, einen vertrauensvollen Umgang und teilweise eine besondere Behandlung im Vergleich zu den Geschwistern. Von Seiten der Geschwister wird ebenfalls ein adäquates Sprechverhalten und ein angemessener Umgang gefordert. In einigen Fällen soll zur Klärung der häuslichen Situation sowie zur Vermittlung und Aufklärung

bzgl. der Hörschädigung, der MSD eingebunden werden. In anderen Fällen ist dies im häuslichen Umfeld nicht erforderlich bzw. nicht erwünscht. Somit bedarf es individueller Absprachen mit dem Schüler und einer Prüfung der zur Verfügung stehenden MSD-Ressourcen.

Fazit

Eine wesentliche Aufgabe des MSD bei der Unterstützung der sozialen Integration wird in der Mitschülerinformation gesehen, wobei es einer vorherigen Absprache mit dem Schüler bedarf. Die Vorstellungen und Ideen der Schüler zur Umsetzung der Informierung könnten dabei aufgegriffen werden. Eine grundlegende Transparenz bzgl. der Hörschädigung wird zwar überwiegend, aber nicht in allen Fällen gesehen. Besonders in problematischen Klassensituationen soll der MSD als Fürsprecher auftreten und vermitteln. Im Freizeit- und familiären Bereich wird das Auftreten des MSD nur in Einzelfällen gewünscht, hier könnte eine verstärkt präventive Schülerberatung von Nutzen sein.

Unterstützung der personalen Integration

Hinsichtlich des *Umgangs mit der eigenen Hörschädigung* wünschen sich die Schüler, so Bedarf besteht, grundlegende oder weiterführende Informationen zu ihrer Hörschädigung. Dabei soll der MSD auch Ursachen erklären und Hinweise zu medizinischen Eingriffen geben können. Der Austausch mit Gleichbetroffenen wird dabei als eine Möglichkeit der Information gesehen.

Des Weiteren wird aber auch die Sorge vor Stigmatisierungen geäußert (vgl. 5.4.1). Dieser Teil der Schüler will nicht als 'behindert' gelten und dementsprechend 'normal' behandelt werden. Abgesehen davon wird auch der Wunsch formuliert, nicht hörgeschädigt sein zu wollen, was auf eine stark belastete Situation aufgrund der Hörschädigung schließen lässt. Dabei wäre dringend zu klären, welche tatsächliche Eigen- und Fremdwahrnehmung diesbzgl. vorliegt (vgl. GRÄFEN 2015). Dazu zählen auch die Vorstellungen der Schüler von 'Normalität' und 'Behinderung' und inwieweit diese mit dem MSD diskutiert werden können, idealerweise unter Einbindung von Gleichbetroffenen.

Den *Kontakt zu gleichbetroffenen Peers* herzustellen, wünscht sich ein Großteil der Teilnehmer vom MSD und sieht darin v. a. den Nutzen des gegenseitigen Kennenlernens und Austauschs sowie die Tatsache, kein Einzelkämpfer sein zu müssen. Kritisch und teilweise ablehnend wird dies von einem anderen Teil der Schüler gesehen, der wenig Nutzen darin sieht, weite Entfernungen befürchtet oder die Hörschädigung nicht öffentlich machen möchte. Letzteres verweist auf den zuvor ausgeführten Aspekt zur Unterstützung des Umgangs mit der eigenen Hörschädigung. Die Vorschläge an den MSD zu den Umsetzungsmöglichkeiten von Peer-Kontakten sind vielfältig und breit gefächert: Sowohl von vermutlich gut zu

realisierenden und niedrigschwelligen Angeboten, z.B. Nutzung sozialer Netzwerke oder Einrichtung von Gesprächsrunden, bis hin zu eher aufwändigen Aktionen, z.B. die Organisation von Wochenendfreizeiten. Insgesamt zeichnen sich hier kreative und identitätsfördernde Ideen ab (vgl. 5.4.2), die von Seiten des MSD zu nutzen wären. Über bereits bestehende (über-)regionale Angebote wollen die Schüler informiert werden.

Das *eigenständige Handeln* bzw. das Unterstützungsbedürfnis der Schüler seitens des MSD bildet sich durch eine Vielfalt an Beiträgen ab: Dabei bringt der Großteil den Wunsch nach einer generellen Unterstützung oder Unterstützungsbereitschaft des MSD zum Ausdruck. Weiterhin ist bedeutsam, dass der MSD persönlicher Ansprechpartner, Vertrauensperson, Mentor und ggf. Role Model sein soll. Letzteres erfordert die Mitarbeit von MSD-Lehrern, die selbstbetroffen sind, was die Schüler tiefergehend reflektieren (vgl. 5.4.3.1). Abgesehen davon wird die Unterstützung der eigenen Selbständigkeit gewünscht, was gleichzeitig ein zentrales Anliegen des MSD widerspiegelt (vgl. 3.2.2.4). Eine ideale MSD-Betreuung sollte sich aus Sicht der Schüler umfassend und ganzheitlich gestalten. Eine erforderliche Ressourcenerhöhung wird ebenfalls als ein Anliegen geäußert.

Fazit

Der Wunsch der Schüler nach einer grundlegenden und ganzheitlichen Unterstützung durch den MSD in der Rolle eines verlässlichen Ansprechpartners eröffnet dem MSD vielfältige Möglichkeiten einer vertrauensbildenden Beratung. Diese dient der Stärkung der eigenen Person und damit der personalen Integration des Schülers. Auf dieser Basis können Selbst- und Fremdwahrnehmung des Schülers als hörgeschädigte Person in einem guthörenden Umfeld thematisiert werden, ebenso wie seine Kenntnisse zur eigenen Hörschädigung. Der Wunsch und die Ideen der Schüler zum Austausch mit Gleichbetroffenen sind als identitätsfördernde Maßnahme und im Hinblick auf die zunehmende Selbstbestimmung des Schülers zu unterstützen.

6.2 Empfehlungen für die Tätigkeit des MSD-Hören

Auf der Grundlage der Ergebnisse zu den Erfahrungen und Wünschen der Schüler hinsichtlich der Unterstützung durch den MSD lassen sich verschiedene Empfehlungen für die weitere Tätigkeit des MSD-Hören ableiten. Diese basieren auf den Folgerungen, die in der Auseinandersetzung mit den Schülerbeiträgen einer jeden Kategorie eruiert wurden (vgl. Kapitel 5). An dieser Stelle erfolgt eine Bündelung und Konkretisierung dieser Folgerungen entsprechend der Aufgabenbereiche des MSD, um einen unmittelbaren Bezug zu den Tätigkeiten des MSD herzustellen. Die Strukturierung folgt den in Kapitel 3.2 dargelegten Aufgaben-

bereichen des MSD: Diagnostik, Beratung, Unterrichtshilfen sowie Informations- und Fortbildungsveranstaltungen. Eine Zusammenschau aller Empfehlungen findet sich in Anhang 2.

Empfehlungen für den Aufgabenbereich Diagnostik

Für den Aufgabenbereich Diagnostik lassen sich vereinzelt Empfehlungen formulieren. In der Regel wird dieser Bereich von einer Pädagogisch-Audiologischen Beratungsstelle, einem Facharzt oder einer Fachklinik übernommen (vgl. 3.2.1). Dennoch gilt es den Status quo zu erhalten oder ggf. auszubauen. Abgesehen davon muss der MSD-Betreuer selbst über fundierte audiologische Kenntnisse verfügen, um fachkundig beraten zu können. Fortbildungen und Kooperationen hinsichtlich dieser Kompetenzen sind auch unter dem Aspekt der Professionalisierung des MSD zu sehen.

➤ *Kooperation mit Fachstellen*

Der Besuch von medizinischen und pädagogisch-audiologischen Fachstellen wird von den Schülern wahrgenommen und z. T. auch hervorgehoben. Die Kooperation mit diesen Einrichtungen, als Voraussetzung für jede MSD-Beratungstätigkeit zum einen und als Anlaufstellen für begleitende audiologische Überprüfungen zum anderen, gilt es aufrechtzuerhalten bzw. auszubauen. Schüler, die diese Möglichkeiten kaum nutzen, sollten zu einer regelmäßigen Vorstellung angehalten und von Seiten des MSD entsprechend unterstützt werden.

➤ *Angemessenheit aktueller audiologischer Kenntnisse*

Die Notwendigkeit fundierter audiologischer Kenntnisse eines MSD-Betreuers wird u. a. daran ersichtlich, dass Schüler Erläuterungen zu ihrer Hörschädigung durch den MSD wünschen. Dies stellt einen wichtigen Aspekt hinsichtlich des Umgangs und der Auseinandersetzung der Schüler mit der eigenen Hörschädigung dar, den es zu unterstützen gilt (vgl. Empfehlungen zur Schülerberatung). Gleiches gilt für das Anliegen der Vermittlung von Informationen zur Weiterentwicklung von technischen Hörhilfen. Beides spricht für eine weiterhin grundlegende und den Anforderungen angemessene Aus- und Weiterbildung von MSD-Mitarbeitern hinsichtlich audiologischer Kenntnisse.

Empfehlungen für den Aufgabenbereich Beratung

Innerhalb des Aufgabenbereichs der Beratung bilden sich die Empfehlungen je nach Zielgruppe der Beratung, d. h. Eltern, Lehrer oder betreuter Schüler (vgl. 3.2.2), unterschiedlich umfangreich ab: Während für die Elternberatung kaum Hinweise auf Änderung gegeben sind, lassen sich für die Lehrer- und Schülerberatung verschiedenartige Empfehlungen

ableiten. Letztere eröffnen dem MSD Möglichkeiten einer optimierten schülerorientierten Beratung.

Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten

Die Beratung der Eltern und Erziehungsberechtigten stellt zwar eine zentrale Aufgabe der Beratungstätigkeit des MSD dar (vgl. 3.2.2.2), wird von Schülerseite allerdings wenig thematisiert. Es ist davon auszugehen, dass dieser Aufgabenbereich aus Sicht der Schüler entweder zufriedenstellend verläuft oder sie dem keine hohe Priorität beimessen. Unter Einbeziehung der gesamten Familie kann sich im Hinblick auf die Geschwister eines hörgeschädigten Schülers weiterer Beratungsbedarf ergeben. Von daher zeichnen sich folgende Empfehlungen ab:

➤ *Beratung von Geschwistern*

Mitunter sind die Geschwister des betroffenen Schülers ebenso in die Beratungstätigkeit des MSD einzubeziehen wie die Eltern und Erziehungsberechtigten. Informationen zur Hörschädigung und den damit verbundenen Auswirkungen sind v. a. dann indiziert, wenn der hörgeschädigte Schüler Unverständnis und mangelnde Rücksichtnahme seitens der Geschwister erfährt. Eine Beratung wird sich in erster Linie bei einem Hausbesuch oder einem gemeinsamen Termin an einer PAB realisieren lassen. Allerdings sind hinsichtlich einer häuslichen Besuchssituation die Befindlichkeiten des betreuten Schülers vorab zu klären (vgl. 5.1.4.2; 5.3.3).

➤ *Vermittlung interdisziplinärer Familienberatung*

Die Thematisierung eines adäquaten Umgangs mit dem hörgeschädigten Kind innerhalb der Familie ist nicht nur im Rahmen der Angebote des MSD-Hören zu sehen, sondern ggf. auch interdisziplinär. Bei Angeboten, die sich allgemein an Familien mit einem behinderten Kind richten, kann unabhängig von Art und Grad einer Behinderung unter fachlicher Anleitung auf das Miteinander in der Familie eingegangen werden. Der MSD sollte bei Bedarf Angebote dieser Art vermitteln.

Beratung von Lehrkräften und Schulverantwortlichen

Lehrkräfte und Schulverantwortliche sind wesentliche Ansprechpartner des MSD, um die schulische Integration des hörgeschädigten Schülers zu unterstützen. Soziale und personale Aspekte der Integration spielen dabei ebenso eine Rolle (vgl. 3.3). Aus den Ergebnissen dieser Untersuchung lassen sich für die Beratung der Lehrkräfte und Schulverantwortlichen einige gemeinsame, aber auch einige spezifische Hinweise ableiten, wie anhand der folgenden Empfehlungen ersichtlich wird.

➤ *Adäquate inhaltliche Beratung*

Obwohl in der Lehrerberatung grundsätzlich über die Hörschädigung des Schülers informiert und aufgeklärt wird (vgl. 3.2.2.3), leitet sich aus Sicht der Schüler Handlungsbedarf ab. So ist der jeweilige Kenntnisstand der Lehrkräfte zur Hörschädigung des Schülers zu eruieren und ggf. zu erweitern, da dieser mitunter nicht bzw. nicht in ausreichendem Maße gegeben ist. Von Fall zu Fall ist dies auch in der Beratung der Schulleitungen anzuwenden. Gleiches erstreckt sich auf den sachgemäßen Einsatz technischer Hilfen im Unterricht (z. B. individuelle Verstärkeranlage), da hiervon nicht per se ausgegangen werden kann.

Was die Fachlehrkräfte anbelangt, so ist eine gesonderte Aufklärung von Nöten, da diese deutlich weniger informiert zu sein scheinen, zumal sie den Schüler nur wenige Stunden unterrichten und erleben. Dies deckt sich mit den Ergebnissen anderen Studien (vgl. z. B. LINDNER 2007, STEINER 2008, BORN 2009). In jedem Fall sollte der Kenntnisstand vorab anhand spezifischer Kriterien erfragt werden. Von einigen MSD-Hören ist bekannt, dass sie dies z. B. mittels eines Selbsteinschätzungsbogens erheben der gleichzeitig die Grundlage der MSD-Lehrerberatung darstellt.

➤ *Organisation der Informationsweitergabe*

Grundsätzlich stellt sich die Frage nach einer adäquaten Weitergabe der MSD-Informationen innerhalb des Kollegiums, auch von Seiten der Schulleitung, da hier deutliche Brüche und Informationsdefizite auftreten. Eine wesentliche Hürde stellt die Erreichbarkeit der einzelnen Fachlehrer dar, was für eine gemeinsame Informationsveranstaltung spricht, zumindest der in der Klasse des hörgeschädigten Schülers unterrichtenden Lehrkräfte. Hierbei würde sich eine Unterstützung von Schulleitungsseite als besonders hilfreich erweisen.

Außerdem sollte die Benennung eines Verantwortlichen erfolgen (vgl. 5.2.5.1), der für Kollegen, Schüler und den MSD Ansprechpartner ist, die speziellen Belange an das Kollegium weitergibt und auf deren Umsetzung achtet. Mitunter kommt diese Aufgabe Schulpsychologen, Beratungslehrern oder sog. Inklusionsbeauftragten zu. Dies kann in einigen, v. a. weiterführenden, Schularten von Seiten der Dienstbehörde durch die Zuweisung zusätzlicher Lehrerstunden in der Inklusion unterstützt werden (vgl. 3.2.3), was es auch durch den MSD zu vermitteln gilt.

➤ *Gestaltung von Zusammenarbeit und Kooperation durch Feedback-Kultur*

Eine geeignete Unterstützung des Schülers kann letztendlich nur durch die Zusammenarbeit aller am Schulprozess Beteiligter erfolgen. Gelingt es dem MSD, Lehrkräften und Schulleitungen zu vermitteln, wie bedeutsam ihre Unterstützung für den hörgeschädigten Schüler ist (vgl. 5.2.5), so könnte eine höhere Motivation erreicht werden, die Belange des Schülers tatsächlich zu berücksichtigen und umzusetzen. Des Weiteren könnte die notwendige

Kooperationsbereitschaft mit dem MSD geweckt bzw. intensiviert werden. Die Etablierung einer gegenseitigen Feedback-Kultur zwischen MSD, Lehrkräften und Schulleitungen scheint somit überaus förderlich. Zu überlegen gilt es, in welcher Form dies möglich und praktikabel erscheint. Der betreute Schüler wäre ebenfalls anzuhalten, entsprechende Rückmeldung an die zuständigen Personen zu geben (vgl. Schülerberatung), um den direkten Kommunikationsweg auszubauen und die geschilderten Vorteile zu bewirken.

Darüber hinaus dürfte die deutliche Zunahme von MSD-betreuten Schülern unterschiedlicher Förderschwerpunkte an allgemeinen Schulen (vgl. 2.3) dem Anliegen nach Kooperation entgegenkommen, da eine MSD-Betreuung inzwischen keine Einzel- oder Ausnahme-situation mehr darstellt.

Beratung von Schülern mit Hörschädigung

Die Frage nach der Beratung der hörgeschädigten Schüler durch den MSD erweist sich als zentral, auch wenn diese häufig nachrangig behandelt wird (vgl. 3.2.2.4). Aus den Schülerbeiträgen können vielfältige Schlussfolgerungen gezogen werden. Die entsprechenden Empfehlungen betreffen v.a. den persönlichen Kontakt zum MSD-Betreuer und generell die Kontaktgestaltung, die Bedeutsamkeit des Schülergesprächs und die Einbindung des Schülers in den Beratungsprozess sowie identitätsfördernde Aspekte.

➤ Persönlicher Kontakt als Beratungsgrundlage

Ein persönlicher Kontakt bzw. zumindest das Kennen des aktuellen MSD-Betreuers erweist sich als unabdingbare Grundlage jeglicher Schülerberatung. Obwohl dieser Aspekt sehr naheliegend erscheint, findet er bisher in vielen Fällen keine Umsetzung (vgl. 5.1.1). Dadurch wird eine vertrauensvolle Basis zwischen Schüler und MSD-Betreuer erschwert. Für das angestrebte Ziel, den Schüler schulisch, sozial und personal zu unterstützen und dabei in seiner Eigenverantwortlichkeit zu stärken, ist ein persönlicher Kontakt von grundlegender Bedeutung und sollte von daher unbedingt ermöglicht werden. Des Weiteren wäre ein häufiger Wechsel des zuständigen MSD-Betreuers zu vermeiden bzw. unbedingt transparent zu machen, wenn ein Wechsel erfolgt.

➤ Klärung des individuellen Kontaktbedarfs und der Kontaktgestaltung

Da die Vorstellungen der Schüler bzgl. Kontaktbedarf und Kontaktgestaltung höchst unterschiedlich ausfallen (vgl. 5.1.2), können diese nur individuell ermittelt werden. Dabei werden Kompromisslösungen zwischen den Wünschen der Schüler und den Ressourcen des MSD gefunden werden müssen. Denkbar wäre hierzu z.B. eine vorausschauende oder rückblickende Schuljahresplanung, die alle MSD-Aktivitäten für den jeweiligen Schüler aufzeigt. Bei Schülern, die eine sehr geringe Kontaktfrequenz wünschen, gilt es die Gründe zu eruieren.

Nutzen und Grenzen der MSD-Unterstützung könnten hierbei eine entscheidende Rolle spielen und sind dementsprechend zu thematisieren.

Hinsichtlich der vielfältigen Formen der Kontaktgestaltung, d. h. wo, wie und mit wem der MSD in Aktion tritt, ist die Schülerpersönlichkeit zu berücksichtigen. Nicht immer lassen sich alternative Gesprächsorte und Gesprächsformen finden (vgl. 5.1.4), dennoch sollte auf die Anliegen des Schülers so weit wie möglich eingegangen werden. Können die Vorstellungen der Schüler keine adäquate Umsetzung finden, sollte transparent damit umgegangen werden. Insgesamt ist das breite Repertoire an Kontaktformen zu erhalten (vgl. 5.1.3), um individuelle Vorzüge zu ermöglichen.

➤ *Etablierung von Schülergesprächen*

Als besonders bedeutsam ist aus den Ergebnissen das persönliche Schülergespräch hervorgegangen. Die Wertschätzung und Bedeutsamkeit einer individuellen Schülerberatung wird sowohl anhand der Beiträge der Schüler ersichtlich, die diese Beratung bereits erfahren, als auch anhand der Schülerbeiträge, die sich diese Form der Beratung wünschen (vgl. 5.1.3). Zur Etablierung von Schülergesprächen würde demzufolge die Anerkennung der Bedeutsamkeit der Schülerberatung zählen, die Schaffung eines adäquaten Gesprächsrahmens, der Flexibilität bzgl. Ort und Zeitpunkt der Beratung eröffnet und der verschiedene Kommunikationsformen, v. a. auch digitaler Art, ermöglicht.

Des Weiteren liegt hierin die Chance, den Schüler sowohl in den Beratungsprozess aktiv einzubeziehen (s. nachfolgende Empfehlung) als auch zu einer eigenaktiven Kontaktierung des MSD zu bewegen, da der persönliche Kontakt grundgelegt ist und verschiedene Möglichkeiten der Kontaktaufnahme bestehen.

➤ *Einbindung der betreuten Schüler in den Beratungsprozess*

Die Einbindung in den Beratungsprozess wird von einem Großteil der betreuten Schüler als wesentlich angesehen, schließlich geht es dabei um ihre Person und ihre Anliegen (vgl. 5.1.5.1). Gerade bei sehr konkreten Maßnahmen wie z. B. der Sitzplatzwahl möchten sie ihre Sicht der Dinge einbringen. Gleichzeitig sind ihnen die damit verbundenen Vor- und Nachteile aufzuzeigen. Von MSD-Seite sollten die geplanten Vorhaben und die Gestaltung der Betreuung stets transparent gemacht und mit dem Schüler zumindest in den Grundzügen besprochen werden, so z. B. dahingehend, was mit Lehrkräften für den Schüler vereinbart wurde. Wie erläutert, kann der Rahmen dafür durch die Etablierung von Schülergesprächen geschaffen werden. Die inhaltliche Vermittlung sollte sich v. a. an den Bedürfnissen des betreuten Schülers orientieren und altersadäquat sein.

Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, den Schüler als Experte für seine Hörschädigung einzubinden. Dies lässt sich vor allem bei Klasseninformationsstunden (sog. Integrations-

stunden, vgl. 3.3.2) zum Thema Hören und Hörschädigung realisieren. Dabei sind im Vorfeld unbedingt inhaltliche und organisatorische Absprachen zu treffen, z. B. ob und in welchem Umfang der Schüler sich einbringen möchte. Unter identitätsförderndem Aspekt wäre diese Art der Einbindung insbesondere zu unterstützen.

➤ *Thematisierung von Nutzen und Grenzen der MSD-Unterstützung*

Wie sich gezeigt hat, sind Nutzen und Grenzen der MSD-Unterstützung gleichermaßen mit den Schülern zu thematisieren. Dabei kann vor allem die Fachexpertise des MSD als wesentlicher Vorteil angeführt werden, um die Belange des hörgeschädigten Schülers gegenüber Lehrern und Mitschülern angemessen zu vertreten und entsprechende Maßnahmen zu erwirken. Zum Teil wird dies von den Schülern selbst so gesehen und artikuliert, zum Teil muss ihnen genau dieser Aspekt vermittelt werden. Neben dieser hauptsächlichen Initiator- und Vermittlerrolle sollte der MSD-Betreuer auch persönlicher Ansprechpartner des betreuten Schülers sein (vgl. 5.4.3.1).

Die Aufgaben und Grenzen der MSD-Unterstützung sind ebenso zu benennen, um zum einen ein realistisches Bild der Möglichkeiten aufzuzeigen und zum anderen, z. B. bei fachlicher Überschreitung von Zuständigkeiten ggf. weitere Angebote hinzuzuziehen. Das Problem mangelnder Nachhaltigkeit und geringer Personalressourcen in der MSD-Betreuung, das von einigen Schülern so wahrgenommen wird, gilt es im Gespräch mit den Schülern offen zu thematisieren und deren Vorstellungen dazu einzuholen. Darüber hinaus ist dies strukturell, d. h. schuladministrativ anzugehen, um Ressourcen für eine angemessene und zielführende Beratung zu erwirken.

➤ *Signalisieren einer generellen Unterstützungsbereitschaft*

Großen Nutzen ziehen die Schüler aus einer generellen Unterstützungsbereitschaft des MSD. Zwar liegt diese Bereitschaft in der Konzeption des MSD begründet (vgl. 3.2), wird aber von den Schülern als solche mitunter nicht wahrgenommen. Hierbei zählt weniger die Quantität, als vielmehr die Qualität der Betreuung und der unmittelbare Kontakt zum Betreuer, wenn grundlegende Aspekte wie z. B. sich kümmern, da sein, helfen o. ä. als Wünsche an den MSD formulieren werden (vgl. 5.4.3.1). Von daher sollte dem betreuten Schüler die grundsätzliche Unterstützungsbereitschaft des MSD wiederkehrend signalisiert werden, damit er sich dieser sicher sein kann und das Angebot in Anspruch nimmt. Dazu zählt auch, dass für den Schüler verschiedene Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zum MSD-Betreuer bestehen und Initiativen dieser Art positiv unterstützt werden.

➤ *Unterstützung identitätsfördernder Aspekte im Umgang mit der eigenen Hörschädigung*

Für nach wie vor einzelintegrierte Schüler mit Hörschädigung an der Allgemeinen Schule (vgl. 2.3.2) muss ihre Identitätsstärkung zentraler Bestandteil der MSD-Unterstützung sein.

Dazu zählen alle Aspekte, die eine Auseinandersetzung mit der eigenen Hörschädigung und des So-Seins anbelangen: Hierzu bedarf es nach den Ergebnissen dieser Untersuchung v. a. grundsätzlicher Informationsgespräche mit den Schülern zu ihrem Hörstatus und der Thematisierung von 'Normalität', welche von den Schülern so sehr gewünscht wird und häufig im Kontrast zu einer vermeintlichen Sonderbehandlung gesehen wird (vgl. 5.4.1). Außerdem sind die Gründe zu eruieren, wenn z. B. technische Hilfen oder anderweitige Maßnahmen abgelehnt werden. Dies wird wiederum einer vertrauensvollen Gesprächsbasis zwischen MSD und Schüler bedürfen, die dadurch aber auch geschaffen werden kann.

Der Umgang mit der eigenen Hörschädigung bzgl. des Auftretens gegenüber Dritten ist ein weiterer wesentlicher Aspekt, den es hinsichtlich der Identitätsförderung von MSD-Seite zu unterstützen gilt. Dies kann sich auf schulische wie außerschulische Bereiche beziehen. Hier gilt es die Schüler insbesondere in ihrer Eigenverantwortlichkeit zu stärken, Hilfen einzufordern und anzunehmen und dazu selbstbewusst über ihre Hörschädigung zu informieren (vgl. z. B. 5.3.2.2). Dies wird sich mitunter nur kleinschrittig und in Teilen realisieren lassen, könnte aber durch frühzeitige und wiederkehrende Angebote (z. B. Mitschülerinformation bei neuer Klassenzusammensetzung) angebahnt und gefestigt werden.

Hinsichtlich einer identitätsfördernden Unterstützung sollte wesentlich der Austausch mit gleichbetroffenen Peers ermöglicht werden (vgl. Empfehlungen zu Informations- und Fortbildungsveranstaltungen).

Empfehlungen für den Aufgabenbereich Unterrichtshilfen

Im Rahmen des Aufgabenbereichs Unterrichtshilfen unterstützt der MSD eine bestmögliche Teilhabe des betroffenen Schülers am Unterricht, indem er sich für eine Optimierung der äußeren und inneren unterrichtlichen sowie der sozialen Rahmenbedingungen einsetzt (vgl. 3.2.3). Zur Sicherung dieser notwendigen Lernvoraussetzungen können folgende Empfehlungen gegeben werden:

➤ *Schaffung und Nutzung guter raumakustischer Bedingungen*

Die Auswirkungen einer schlechten Raumakustik werden von hörgeschädigten Schülern überdeutlich wahrgenommen (vgl. 5.2.1.1). Um dem entgegen zu wirken, ist bei der Zuweisung von Klassenräumen einer Klasse mit hörgeschädigtem Schüler unbedingt Vorrang zu gewähren, was bereits vorhandene, akustisch gut gestaltete Räume anbelangt. Von MSD-Seite ist in Absprache mit der Schulleitung darauf zu achten, dass von sonstigen Regelungen (z. B. Belegung nach Jahrgangsstufen) ggf. abgewichen wird.

Verfügt eine Schule über keinerlei geeignete Klassenräume, so sind entsprechende Sanierungsmaßnahmen zumindest für einen Klassenraum zu forcieren. Schüler, die diese Maß-

nahmen kennengelernt haben, können die Unterschiede sehr gut benennen. Dem MSD kommt dabei eine starke Initiatoren- und Vermittlerrolle zu, z. B. gegenüber Sachaufwands-trägern. Ein insgesamt gestiegenes Bewusstsein für Raumakustik in Bildungsstätten unter-stützt diese Anliegen (vgl. 3.2.3 und z. B. BLLV o. J.; TIESLER/OBERDÖRSTER 2010).

➤ *Bedeutsamkeit einer lärmfreien Lernumgebung*

Zur Schaffung eines akustisch förderlichen Lernklimas zählt zum einen, dass die Reduzie-rung der Klassenstärke in Klassen mit einem hörgeschädigten Schüler auf schulorganisatori-scher Ebene unterstützt wird, auch wenn dies dem Schüler mitunter nicht vordergründig bewusst ist (vgl. 5.2.1.2). Zum anderen muss bei Lehrern und Mitschülern ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, wie essentiell wichtig eine ruhige, störungsfreie Lernumgebung für das Sprachverstehen und die Konzentration im Unterricht ist. Die Schüler beschreiben dies-bzgl. eine hohe Anstrengung (vgl. 5.2.3.1). Obwohl dies für den Schüler mit Hörschädigung von besonderer Bedeutung ist, gilt es den grundsätzlichen Nutzen einer lärmfreien Lernum-ggebung für alle Schüler herauszustellen. Hierzu kann eine Sensibilisierung für den Ge-räuschpegel in der Klasse durch den MSD erfolgen. Langfristig gesehen werden begleitende Programme zur Stilleförderung und zur Entwicklung einer Zuhörkultur (vgl. HAGEN 2006) angeraten sein. Der Einsatz neuer Medien kann die Reduzierung des Lärmpegels visuell und ggf. mit pädagogischen Anreizen unterstützen.

➤ *Vermittlung hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen, insbesondere der Lehrersprache*

Grundsätzlich klärt der MSD zu hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen auf. Dabei erweist sich auch in dieser Untersuchung, dass die Lehrkraft der allgemeinen Schule je nach Schul-art, Jahrgangsstufe und v. a. persönlichem Engagement mehr oder weniger stark auf die empfohlenen Maßnahmen eingeht (vgl. dazu BORN 2009). Von den Schülern wird dies zu-meist hingenommen. Dennoch sollte dazu von Seiten des MSD wiederholt beraten werden, da die Maßnahmen (z. B. Visualisierung oder Strukturierung) nicht zuletzt allen Schülern zugutekommen. Als essentiell für die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen zeichnen sich eine adäquate Lehrersprache und eine disziplinierte Gesprächsführung ab (vgl. 3.2.3; 5.2.3.2). Darauf sollten MSD und betreuter Schüler bestehen, da beides für das Sprachverstehen unerlässlich ist. Hierzu gilt es von MSD-Seite auch die Bedeutsamkeit der Verständnisabsi-cherung aufzuzeigen und konkrete Handlungsanweisungen zu vermitteln (vgl. TRUCKEN-BRODT/LEONHARDT 2015). Das Erleben einer hörgeschädigtenspezifischen Lehrersprache, z. B. im Rahmen von Hospitationen am FÖZ-Hören, kann das Bewusstsein einer Lehrkraft für diese Notwendigkeit nachhaltig schärfen.

➤ *Entlastungsmöglichkeiten bei Unterrichtserschwernissen*

Schülern mit einer Hörschädigung müssen hinsichtlich bestimmter Unterrichtsanforderungen einen deutlichen Mehraufwand leisten. Dazu zählen z.B.: die Aufrechterhaltung von Konzentration und Aufmerksamkeit über die gesamte Unterrichtsspanne, das Anfertigen von Mitschriften oder auch eine spontane Beteiligung am Unterrichtsgespräch. Die Schüler schildern ein erhöhtes Druckempfinden, sehen aber – im Zuge der Gleichbehandlung – kaum Entlastungsmöglichkeiten. Im Sinne eines pädagogischen Nachteilsausgleichs sind Entlastungen vorgesehen und vertretbar (vgl. STAATSWINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB 2012b). Hierzu sollten von Seiten des MSD entsprechende Möglichkeiten aufgezeigt werden, z.B. Bereitstellung von Kopien oder schriftlichen Notizen, Einrichten zusätzlicher Lern- und Arbeitspausen, alternative Übungs- und Vertiefungsmaßnahmen. Die gewählten Maßnahmen sind sowohl mit den Lehrkräften als auch mit den Schülern zu besprechen. Bei Mutmaßungen einer Bevorteilung sind auch die Mitschüler darüber aufzuklären.

➤ *Nutzen und Herausforderungen eines Nachteilsausgleichs*

Ein Nachteilsausgleich bei Leistungsfeststellung bringt Nutzen und Herausforderungen gleichermaßen mit sich (vgl. 5.2.4). Es zeigt sich, dass den Lehrkräften, aber auch den hörgeschädigten Schülern sowie deren Mitschülern die Grundlagen der Argumentation für einen NTA verdeutlicht werden müssen, damit dieser bedenkenlos angenommen und umgesetzt werden kann. Dazu gehört auch, die umfangreichen Möglichkeiten eines NTA aufzuzeigen, hinsichtlich des bestmöglichen Nutzens abzuwägen und mögliche Herausforderungen der vorgeschlagenen Maßnahmen zu thematisieren (z.B. Organisation bei Zeitverlängerung, vgl. 5.2.4.1). Hierzu sollte der MSD die jeweils aktuellen Prüfungsformen kennen. Schüler und Lehrer sind zu ermutigen, Formen des NTA auszuprobieren und sich darüber zu verständigen. Auch in Unterrichtsfächern wie z.B. Sport sollten bei einem offensichtlichen Nachteil (vgl. 5.2.3.6) entsprechende Regelungen in Anspruch genommen werden. Dem Dilemma einer möglichen 'Sonderstellung' des betroffenen Schülers durch Inanspruchnahme eines NTA, ist vermutlich mit größtmöglicher Transparenz zu begegnen. Insgesamt stellt der Bereich der Regelungen zum Nachteilsausgleich ein umfangreiches Aufgabenfeld für den MSD dar.

➤ *Ressourcen zur Umsetzung besonderer Unterstützungsmaßnahmen*

Neben den Hinweisen zur optimierten Unterrichtsgestaltung sollten von MSD-Seite auch mögliche Ressourcen zur Umsetzung eruiert werden. Diese können, wie bereits im Zusammenhang mit den Maßnahmen für einen Nachteilsausgleich aufgezeigt, in der Beantragung zusätzlicher Anrechnungs- und Budgetstunden liegen, die der Schule bzw. einer bestimmten

Lehrkraft ermöglichen, z.B. zusätzliche Zeitfenster zur Unterstützung des hörgeschädigten Schülers einzurichten (vgl. 3.2.3). Abgesehen davon sollten dem MSD-Betreuer die Lern- und Prüfungsanforderungen der jeweils besuchten Schulart bekannt sein, um auf geeignete inhaltliche und organisatorische Entlastungen hinweisen zu können. Gleiches gilt für schulstrukturelle Veränderungen: Zunehmende Ganztageskonzepte bieten Möglichkeiten, Lernanforderungen zu entzerren, sowohl hinsichtlich der Stundenplangestaltung als auch der Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsinhalten. Diesbezüglich wäre eine Kooperation von Schulleitung und MSD ratsam.

➤ *Sensibilisierung und Aufklärung der Mitschülern*

Ein deutliches Anliegen der befragten Schüler ist Rücksichtnahme und Verständnis für ihre Situation als einzelner hörgeschädigter Schüler unter guthörenden Mitschülern. Mitunter muss ihnen der Nutzen der Mitschülerinformation von Seiten des MSD näher erläutert werden, da Zweifel oder Ängste hinsichtlich einer 'Besonderung' bestehen. Eine Sensibilisierung des Umfelds durch die Simulation der Hörschädigung ist zumeist eindrucksvoll und nachhaltig wirksam (vgl. Lehrerinformation). Daran wird der Nutzen für den betroffenen Schüler ersichtlich. In die weitere Aufklärung der Klasse zur Hörschädigung sollte der hörgeschädigte Schüler entsprechend einbezogen werden (vgl. 5.1.5.1). Insgesamt trägt die Mitschülerinformation zur Sicherung der notwendigen Lernvoraussetzungen bei, z.B. bzgl. der Annahme und Umsetzung eines NTA. Außerdem soll die soziale Integration in die Klasse unterstützt werden. Bei einer komplexeren Klassensituation, die z.B. Bullying-Merkmale aufweist, sollten verzahnte Interventionsmaßnahmen und enge Absprachen zwischen Schule und MSD erfolgen, ggf. unter Nutzung zusätzlicher (externen) Sozialtrainings.

In dem bedeutsamen Bereich der Mitschülerinformation bräuchte es letztendlich wiederkehrende Maßnahmen, um Nachhaltigkeit und ein 'echtes' Verständnis zu erwirken. Hier wären ggf. mehrteilige Module zu entwickeln, die sowohl vom Fachdienst als auch von der allgemeinen Schule in regelmäßigen Abständen angeboten werden.

Empfehlungen für den Aufgabenbereich Informations- und Fortbildungsveranstaltungen

Qua seiner Aufgabenbeschreibung ist der MSD gehalten, Fortbildung für Lehrkräfte anzubieten (vgl. BAYEUG Art. 21). Diese können unterschiedlich umfangreich und verschieden strukturiert sein. Gleichzeitig besteht auch bei Eltern und Schülern mitunter Bedarf an umfangreicheren Informationsangeboten als jenen der individuellen Beratung. Darüber hinaus muss die eigene Professionalität des MSD im Fokus stehen (vgl. 3.2.4). Zu diesen Bereichen lassen sich folgende Empfehlungen aufzeigen.

➤ *Ausbau von Fortbildung für Lehrkräfte und Kollegien*

Wie in Kapitel 3.2.4 erläutert, können Fortbildungen für Lehrkräfte und Kollegien in einem kleineren, klassenbezogenen oder in einem übergeordneten Fortbildungsrahmen stattfinden. Da es den Schülern ein wichtiges Anliegen ist, dass sie echtes Verständnis für ihre Situation entgegengebracht bekommen (vgl. 5.2.5), bestätigt die Notwendigkeit einer Fortführung der individuellen Lehrerberatung auf breiterer Basis. Somit sind die örtlichen (z.B. schulinterne Lehrerfortbildungen, SchiLf) und überregionalen Fortbildungsangebote des MSD unbedingt zu erhalten bzw. fach- und schulartspezifisch auszubauen. Zur Vertiefung und Festigung hörgeschädigtenspezifischer Inhalte durch eigene Beobachtungen und Erfahrungen in der Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers scheinen mehrteilige Fortbildungsreihen für Lehrkräfte der allgemeinen Schule von Vorteil. Durch den hohen Wert der Eigenerfahrung scheint das bisweilen angewandte Modell von wenigen Fortbildungsteilnehmern, die dann als Multiplikatoren fungieren, wenig zielführend.

➤ *Vermittlung hörgeschädigtenspezifischer Freizeitangebote*

Obwohl die Schüler in ihrer Freizeit überwiegend allgemeine, wohnortnahe Angebote wahrnehmen, können sich einzelne vorstellen, Angebote von Vereinen und Organisationen hörgeschädigter Personen zu nutzen (vgl. 5.3.2.2). Diese wären bei Bedarf vom betreuenden MSD-Mitarbeiter aufzuzeigen. Idealerweise sollte von MSD-Seite Kontakt zu den entsprechenden Jugendgruppen bestehen, so dass deren Angebot näher vorgestellt werden kann, da für interessierte Schüler oftmals das Alter und die Kommunikationsform der Mitglieder entscheidend ist. Eine Einbindung der Jugendgruppenvertreter bei (zusätzlichen) Informationsangeboten des MSD für die betreuten Schüler könnte zum Abbau möglicher Hemmschwellen beitragen.

➤ *Kontakte zu gleichbetroffenen Peers ermöglichen*

Der Kontakt zu gleichbetroffenen Peers ist in den seltensten Fällen gegeben, wird von den Schülern aber überwiegend als wünschenswert erachtet. Dabei liegen vielfältige Ideen der Schüler zu möglichen Kontaktformen vor (vgl. 5.4.2), die vom MSD für eine erste Anbahnung genutzt werden könnten. Dabei geht es in erster Linie darum, möglichst niedrigschwellige Angebote, meist über digitale Medien, einzurichten und eine Vernetzung zu initiieren. Da die Schüler selbst kaum Kontakte zu anderen einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern haben, kommt diese Aufgabe dem MSD zu. Zudem sollten reale Begegnungsmöglichkeiten (weiterhin) angeboten werden. In diesem Rahmen könnten z.B. gleichbetroffene junge Erwachsene als Diskussionspartner zur Verfügung stehen, die retrospektivisch ihre schulischen und außerschulischen Erfahrungen mit den Schülern teilen. Hierbei wäre der MSD als Organisator einer solchen Veranstaltung gefragt. Des Weiteren sollte auch in diesem

Rahmen auf bereits bestehende Angebote (z.B. Bundesjugend im DSB e.V.) hingewiesen werden. Hinsichtlich der Einbindung von gleichaltrigen hörenden Peers, die vereinzelt gewünscht wurde, gilt es Vorzüge und mögliche Hindernisse abzuwägen (vgl. 5.3.2.1).

➤ *Auf- und Ausbau der Beraterqualität*

Die Ergebnisse der Untersuchung verdeutlichen die vorrangige Funktion des MSD als Berater aller an der integrativen/inklusive Beschulung eines hörgeschädigten Schülers beteiligten Personen (vgl. 3.2.2). Da auf diese Tätigkeit in der grundlegenden Ausbildung zum Sonderpädagogen nur sehr begrenzt vorbereitet wird (vgl. 3.2.2.1), müssen entsprechende Fort- und Weiterbildungsangebote für MSD-Mitarbeiter vorgehalten werden, um eine Qualität der Arbeit anbieten zu können, die sowohl die zu Beratenden als auch den Berater zufrieden stellt. Wie sich gezeigt hat, muss der Berater über spezifische Kenntnisse verfügen, um dem Schüler z.B. authentisch und vertrauensvoll begegnen zu können. Gleichzeitig muss er in seiner Beratertätigkeit auf die unterschiedlichen Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten eingehen. Nicht zuletzt steht der MSD-Berater immer wieder vor dem geschilderten Dilemma, einerseits fachspezifische Unterstützung anzubieten und andererseits eben dadurch eine vermeintliche 'Besonderung' und ggf. Stigmatisierung des Schülers zu verursachen. Hierzu scheint kollegiale und professionelle Beratung für Mitarbeiter im MSD indiziert.

➤ *Einbindung selbstbetroffener Mitarbeiter*

Wie von Teilnehmern dieser Untersuchung selbst vorgeschlagen, könnte die Einbindung hörgeschädigter Mitarbeiter in den MSD die Authentizität der Beratung verstärken. Das Hineinversetzen in die Situation des betroffenen Schülers auf der Grundlage eigener Erfahrungen scheint für die Schüler attraktiv. Auch das zuvor geschilderte Dilemma von Unterstützungsangebot vs. 'Besonderung' könnte geschmälert werden, da der selbst hörgeschädigte MSD-Mitarbeiter eine Vorbildfunktion einnehmen würde, was z.B. den Umgang mit der eigenen Hörschädigung, die Schaffung geeigneter Kommunikationsbedingungen und ggf. den Einsatz einer FM-Anlage anbelangt. Aktuell ist dieser Personenkreis noch sehr begrenzt, sollte aus den genannten Gründen aber dahingehend ausgeweitet werden.

➤ *Überregionale und landesweite MSD-Kooperationen*

Hinsichtlich der Begegnungswünsche der Schüler mit gleichbetroffenen Peers sowie weiterer Anliegen, die mitunter den Zuständigkeitsbereich oder die Kapazitäten des MSD überschreiten (z.B. Begegnungswochenenden oder Freizeiten), sollten überregionale und landesweite (MSD-)Kooperationen genutzt werden. Mittels eines effizienten Austauschs bzgl. bereits bestehender oder zu schaffender Angebote könnten Anliegen der Schüler zwar nicht immer wohnortnah, dafür aber inhaltlich umgesetzt werden. Für den regionalen MSD würde dies eine Lastenverteilung darstellen.

Wie sich zeigt, finden sich die Wünsche/Anliegen der Schüler und die daraus abzuleitenden Empfehlungen in den grundlegenden Aufgabenbereichen des MSD wieder. Zum Teil müssten Erweiterungen im Sinne von übergreifenden Kooperationen vorgenommen werden, um einzelne bzw. aufwändigere Anliegen (z. B. Begegnungen mit gleichbetroffenen Peers) realisieren zu können. Bei den grundständigen Aufgaben gilt es, diese unbedingt beizubehalten und darüber hinaus auszubauen. Um den betreuten Schülern mit Hörschädigung, der eigentlichen Klientel des MSD, gerecht zu werden, sollten weitere Schwerpunktsetzungen, wie sie in den Empfehlungen vorgestellt wurden, vorgenommen werden.

6.3 Reflexion der Ergebnisse hinsichtlich des Forschungsvorgehens

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung liefern, wie intendiert, ein facettenreiches Bild der Unterstützung durch den MSD-Hören aus Sicht der betreuten Schüler: sowohl rückblickend, auf die bisherigen Erfahrungen, als auch vorausschauend bzgl. der Wünsche/Anliegen, die die Schüler dazu formulieren.

Die Schüler als unmittelbar Betroffene wurden in den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt mit dem Ziel, die MSD-Beratung adressatengerecht auszurichten (vgl. Kapitel 7). Die gemeinsame Basis der Befragten stellt die MSD-Betreuung dar, die grundlegende Gemeinsamkeiten in den Aufgabenfeldern des MSD aufweist. In der Praxis gestaltet sich diese jedoch sehr unterschiedlich, was in Art und Umfang der Betreuung sowie den Persönlichkeitsstrukturen der Beteiligten begründet liegt. Somit sind die Voraussetzungen individuell verschieden. Aus diesem Grund wurde ein qualitatives Forschungsdesign in Form von Gruppendiskussionen gewählt.

Überlegungen, ob Schüler in der Einzelintegration ihre Situation z. B. mittels Fragebogenerhebungen verlässlich beurteilen können, sind berechtigt und werden auch kritisch gesehen: Häufig fehlen den Schülern Vergleichsmöglichkeiten oder Alternativen, sie könnten an ihre Situation gewöhnt sein oder aufgrund mangelnder Differenzierungsleistung die aktuelle Situation anders beurteilen, als sie dies ggf. mit Abstand tun würden, was z. B. aus retroperpektivischen Befragungen junger Erwachsener bekannt ist (vgl. z. B. KRAUSKOPF ET AL. 2009). BECKER, BLOCHUS und HINTERMAIR (2013) haben sich dieses Sachverhalts angenommen und kommen u. a. zu dem Schluss, dass verstärkt qualitative Forschungsdesigns zum Einsatz kommen sollten, die ein direktes Nachfragen beim Subjekt ermöglichen und keine globalen Einschätzungen von Situationen verlangen:

Insgesamt ist die zunehmende Einbindung der betroffenen Subjekte – also der hörgeschädigten Kinder selbst – als deutlicher Fortschritt zu sehen im Vergleich zu Studien früherer Jahre, in denen häufig allein die Eltern oder Lehrkräfte Auskunft über das Wohlbefinden der Kinder erteilt hatten (ebd., 419).

Dies bestätigt die für diese Untersuchung getroffene Entscheidung, die Schüler als unmittelbar Betroffene zum Forschungsgegenstand zu erklären und sie aus ihrer Sicht zur Unterstützung durch den MSD zu befragen.

Des Weiteren wird nach Meinung der genannten Autoren die Reflexionsfähigkeit eines Schülers zu seiner Situation durch den Austausch mit Gleichbetroffenen unterstützt. Durch die gewählte Befragungsmethode in Form von Gruppendiskussionen konnte auch dieses Anliegen berücksichtigt werden. Der Austausch wurde zudem angeregt, indem altersspezifische Gruppen eingerichtet wurden, um dadurch mögliche Gesprächsblockaden aufgrund deutlicher Altersunterschiede zu vermeiden (vgl. 4.7.2), was sich in der Durchführung der Gesprächsgruppen als sinnvoll erwiesen hat.

Somit konnten im gegenseitigen Austausch individuelle ebenso wie vergleichbare Erfahrungen und Wünsche der Schüler eruiert und für die weitere Ergebnisorientierung genutzt werden. Aus den so erhobenen Daten geht ein breites Spektrum an Ergebnissen aus Schülersicht hervor. Dieses kann trotz der Individualität der Beratung inhaltlich und aufgrund der Stichprobenzusammensetzung (vgl. 4.7.1) auf die Gruppe integriert beschulter Schüler mit Hörschädigung in Bayern übertragen werden. Darüber hinaus sind daraus auch Tendenzen für hörgeschädigte Schüler in vergleichbaren Settings anderer (Bundes-)Länder ableitbar.

Dennoch gilt es zu berücksichtigen, dass Schüler mit AVWS wie in den bisherigen Modulen des Gesamtforschungsprojekts so auch hier nicht eingebunden waren (vgl. 4.7.1). Obwohl sich für die genannte Gruppe vergleichbare Bedingungen der MSD-Betreuung annehmen lassen, wie sie für peripher hörgeschädigte Schüler vorliegen, wäre es zukünftig von Interesse, evtl. Spezifika zu eruieren. Gleiches gilt bei gebärdensprachlich ausgerichteten Schülern.

Zudem war ein erhöhter Anteil von Schülern weiterqualifizierender Schulen vertreten, die zum Zeitpunkt der Erhebung keinen Schulwechsel angedacht hatten, was darauf schließen lässt, dass sie im inklusiven Setting weitgehend zurecht kommen und großes Interesse daran haben den jeweiligen Schulabschluss zu erwerben, auch unter bisweilen deutlichen (Mehr-)Belastungen.

Im Weiteren könnten sich an diese breit angelegte Erhebung vertiefende altersgruppenspezifische Untersuchungen anschließen. Eine exemplarische Auswertung der Ergebnisse zweier Altersgruppen (2 und 3) im Vergleich hat einzelne Unterschiede hervorgebracht, die sich in erster Linie auf die von SCHMITT (2003) definierten kritischen Phasen I und II beziehen (vgl. 4.7.2) und damit auch auf die persönlichen altersspezifischen Befindlichkeiten der Schüler im Umgang mit der eigenen Hörschädigung und dem Kontakt zum MSD (vgl. ZAUS 2013).

Der mit den Gruppendiskussionen verbundene organisatorische, materielle und finanzielle Aufwand zur Vorbereitung und Durchführung von 16 Befragungen innerhalb Bayerns war beachtlich. Aus diesem Grund sind Überlegungen, (multi-)mediale Befragungsformen, z. B. in Form von Videokonferenzen, Chat o. ä. einzusetzen, aufgrund der räumlichen Verteilung der Grundgesamtheit durchaus in Erwägung zu ziehen. Zudem könnten diese Formen für Schüler besonders attraktiv sein. Allerdings sprechen die überaus positiven Erfahrungen des persönlichen Kontakts aller direkt wie indirekt Beteiligten dafür, die unmittelbare Begegnung auch in Zukunft beizubehalten – sowohl in der Forschung als auch darüber hinaus (vgl. z. B. Peer-Treffen).

Sicherlich ist das Ansinnen, verstärkt qualitativ und subjektbezogen vorzugehen, mit neuen Herausforderungen an die Forschung verbunden, z. B. damit, dass Untersuchungen mit Kontrollgruppen oder Längsschnittstudien mit vergleichbaren Gruppen durchgeführt werden (vgl. BECKER/BLOCH/US/HINTERMAIR 2013). Überlegungen, die für die hier befragte Gruppe hörgeschädigter Schüler in der Integration ebenso anzustellen sind. Könnte es zu den mehrfach gewünschten Peer-Kontakten kommen (vgl. 5.4.2), wäre eine Befragung der Schüler in diesem Rahmen (z. B. bei Begegnungstagen) eine ideale Möglichkeit, um Daten aus Schülerperspektive in regelmäßigen Abständen zu erheben und Veränderungen fortlaufend zu dokumentieren.

Als weitere mögliche Forschungsschwerpunkte sind somit folgende festzuhalten:

- altersspezifische Vertiefung in Anlehnung an die gewählten Gruppen
- themenspezifische Vertiefung in Anlehnung an die eruierten Kategorien
- wissenschaftliche Begleitung weiterer Integrations- /Inklusionsmodelle aus Sicht der Schüler und weiterer Beteiligter (vgl. Resümee)
- Vorstellungen zu idealen Schulmodellen aus Sicht der Schüler erheben
- Freizeitverhalten der Schüler analysieren (vgl. 1.2, Modul XVIII), um mögliche außerschulische Unterstützungssysteme ergänzend oder alternativ zum MSD zu eruieren
- jetzige Teilnehmer für vertiefende und/oder retroperspektive Betrachtung gewinnen

Letzteres könnte auch im Interessenbereich einiger Teilnehmer liegen. Denn, so formuliert eine Teilnehmerin:

Ich hoffe, dass so ein Treffen wie heute nochmal stattfinden kann (G3.2 w, 384).

7 Resümee und Ausblick

Nach einer umfassenden Auseinandersetzung mit den Ergebnissen wird im abschließenden Resümee der Blick auf die Hauptmerkmale einer schülerorientierten MSD-Beratung und damit einhergehender Intentionen gerichtet. Ein (Aus-)Blick auf die derzeit vorliegenden schulsystemischen Gegebenheiten in Verbindung mit den eruierten Anliegen zur Schülerberatung beschließt die Arbeit.

Mit der vorliegenden Untersuchung konnte das Vorhaben, 'Angebot und Nachfrage' der MSD-Unterstützung aus Sicht der betreuten Schüler zu erfassen, weitreichend umgesetzt werden. Wie unter 6.3 dargelegt, hat sich das Forschungsvorgehen als geeignet erwiesen, was sich nicht zuletzt in der Bandbreite und Vielschichtigkeit der Ergebnisse widerspiegelt. Gleichzeitig waren daraus vielfältige Folgerungen abzuleiten, die in Empfehlungen hinsichtlich der Aufgabenbereiche des MSD münden, stets mit dem Fokus auf eine schülerorientierte MSD-Unterstützung. Eine weitere Verdichtung der Ergebnisse im Sinne einer Schwerpunktsetzung birgt die Gefahr, dass Teilaspekte keine Beachtung mehr finden, obwohl sie aufgrund der festgestellten und gewünschten individuellen MSD-Unterstützung ebenso von Bedeutung sind. Von daher sei nochmals auf die Bedeutsamkeit aller eruierten (Teil-) Ergebnisse, die die MSD-Tätigkeit aus Schülersicht abbilden, verwiesen.

Unter dieser Prämisse sind folgende Aspekte als wesentliche Merkmale für eine schülerorientierte Beratung und Unterstützung durch den MSD auszumachen. Sie betreffen die Bereiche Kontakt und Kontaktgestaltung, Stärkung der Schülerpersönlichkeit, Sensibilisierung des Umfelds und Rolle des MSD. Nach der Darstellung im Überblick werden sie dahingehend kurz erläutert.

Kontakt und Kontaktgestaltung

- individuelle Kontakt- und Unterstützungsgestaltung
- persönlicher Kontakt durch Etablierung von Schülergesprächen
- Einbindung in den Beratungsprozess
- größtmögliche Transparenz bzgl. Vorgehensweise und Absprachen

Stärkung der Schülerpersönlichkeit

- Unterstützung im Umgang mit der eigenen Hörschädigung (Stichwort: Empowerment)
- Stärkung der Eigenverantwortlichkeit
- Einrichtung von Peer-Kontakten

Sensibilisierung des Umfelds

- Sensibilisierung der Lehrer, Mitschüler und ggf. des privaten Umfelds für die Situation des hörgeschädigten Schülers
- echtes und ehrliches Verständnis erwirken
- Rücksichtnahme ohne Sonderbehandlung
- Beseitigung von Unterrichts- und Lernbarrieren

Rolle des MSD

- offizielle Instanz für spezifische Belange (Fachdienst)
- Initiator spezifischer Maßnahmen
- persönlicher Ansprechpartner

Kontakt und Kontaktgestaltung erweisen sich grundsätzlich bei jeder Art von Beratung, so auch bei der schülerorientierten Beratung, als essentiell, was aber bisher zu wenig berücksichtigt wurde. Sowohl hinsichtlich der Kontakthäufigkeit als auch der Kontaktform existieren individuell sehr unterschiedliche Vorstellungen. Doch gerade die Berücksichtigung dieser Individualität stellt ein wichtiges Anliegen der Schüler dar. Ebenso bedeutsam ist der persönliche Kontakt zum MSD, z. B. in der Form von noch zu etablierenden Schülergesprächen, denn die Schüler wollen als unmittelbar Betroffene gehört werden. Sie wollen auch gefragt werden, was mit einer Einbindung in den Beratungsprozess einhergeht. Im Zuge dessen ist eine größtmögliche Transparenz angeraten, die den Schüler am geplanten Vorgehen teilhaben lässt und ihn bzgl. der Absprachen in Kenntnis setzt. Nur so kann der Schüler seine Meinung zu Unterstützungsmaßnahmen anbringen, die seine Person betreffen. Mehrfach wurde deutlich, dass darin für den Schüler eine bedeutsame Wertschätzung liegt, was allen weiteren Entwicklungen sehr zuträglich ist.

Eine **Stärkung der Schülerpersönlichkeit** soll die Schüler dahingehend unterstützen, dass sie sich mit ihrer Hörschädigung bewusst auseinandersetzen und ein Repertoire entwickeln, wie sie je nach Situation damit umgehen möchten. Die Ausbildung eines selbstbewussten Umgangs mit der Hörschädigung ist als Prozess zu sehen, den der MSD evtl. nur punktuell begleiten kann. Allerdings können dazu entsprechende Angebote zum Austausch mit gleichbetroffenen Peers initiiert oder vermittelt werden. Die Schüler haben hierzu kreative Vorschläge, jedoch bedarf es einer Mittlerperson. Die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit ist Teil des Ganzen. Idealerweise nimmt sie durch jeden Schülerkontakt zu.

Die **Sensibilisierung des Umfelds** bezieht sich auf die Aufklärungs- und Informationsarbeit des MSD zur Hörschädigung des Schülers in seinem schulischen und teilweise außerschulischen Umfeld mit dem Ziel, ein *echtes* Verständnis für seine Situation zu erwirken. Dies ist mit diversen Pro- und Contra-Argumenten auf Schülerseite verbunden, die im Zuge

einer schülergerechten Unterstützung abzuwägen sind. Ein Großteil der Schüler sieht nach wie vor das Problem darin, durch Rücksichtnahme einer Sonderbehandlung ausgesetzt zu sein. Dabei wird dies weniger vom Umfeld so gesehen als vielmehr vom betroffenen Schüler. Mitunter kann in der Thematisierung dessen bereits die Lösung liegen. Ähnliches gilt für Regelungen zur Beseitigung von Unterrichts- und Lernbarrieren: Ein *echtes* Verständnis für die Situation ist hierbei gleichermaßen von Bedeutung.

Zur **Rolle des MSD** ist festzuhalten, dass er von den Schülern in vielen Situationen als eine offizielle Instanz gesehen wird, die aufgrund von Fachlichkeit und offiziellem Auftrag besondere Belange Hörgeschädigter in der Integration/Inklusion einbringen und durchsetzen kann. Diesbzgl. wird auch die vermittelnde Tätigkeit des MSD gesehen. Darin spiegelt sich die originäre Aufgabe des Fachdienstes wider und ist als wesentlicher Teil subsidiärer Sonderpädagogik zu betrachten (vgl. z.B. SCHOR 2002, BAYEUG). Dem entspricht auch das weiterhin von den Schülern wahrgenommene Rollenbild des MSD als Initiator gezielter Maßnahmen zu ihrer individuellen Unterstützung. Darüber hinaus sollte der MSD verstärkt als persönlicher Ansprechpartner zur Verfügung stehen und als Vertrauensperson fungieren. Der mehrfach geäußerte Wunsch nach grundsätzlicher Hilfe und umfassender Unterstützung im Allgemeinen belegen dies (vgl. 5.4.3.1 und 5.5). Dadurch wird erneut ersichtlich, wie bedeutsam der persönliche Kontakt zwischen Schüler und MSD-Betreuer ist, um eine vertrauensvolle Basis herzustellen.

Die inhaltlichen Aspekte einer schülerorientierten MSD-Unterstützung sind grundsätzlich nachvollziehbar und für die Situation der Schüler erforderlich. Aufgrund begrenzter Ressourcen und teilweise schulsystemischer Gegebenheiten kann die Realisierung der aufgezeigten Anliegen den MSD mitunter aber vor deutliche Herausforderungen stellen.

(Aus-)Blick auf schulsystemische Gegebenheiten

Inklusion im Bildungssektor hat sich zur Aufgabe gemacht, eine uneingeschränkte Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen in dem Sinne, dass nun Rahmenbedingungen und Systeme geschaffen und angepasst werden, statt dies wie bisher von den betroffenen Personen zu verlangen. Dazu gehört auch, dass Betroffene in Evaluationen und (Neu-)Konzeptionen aktiv einbezogen werden (vgl. z.B. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2015). Grundsätzlich wird Inklusion von einer Einstellungsänderung *aller* Beteiligten getragen und vollzieht sich in einem lang währenden Prozess, den es sorgfältig zu begleiten und zu unterstützen gilt (vgl. 2.2).

Aus diesem Grund sind Einrichtungen wie der MSD nach wie vor wichtig in diesem Prozess und, wie sich im Rahmen der Untersuchung gezeigt hat, für den Großteil der Schüler von

besonderer Bedeutung, wenn es um die Vertretung ihrer hörgeschädigtenspezifischen Belange geht.

In den momentanen Strukturen besteht allerdings noch das Dilemma einer möglichen Stigmatisierung durch diese Art der Unterstützung (vgl. SCHOR 2002). Wenngleich 'Verschiedenheit als Normalität' postuliert wird, so sehen sich einige Schüler nach wie vor in einer Sonderrolle. Um die teilweise zu Recht kritisierte Rolle des MSD als aufsuchender Begleitdienst zu alternieren, sind alternative Formen der Beratung anzudenken. Im Wesentlichen werden diese allerdings von der jeweiligen Integrations-/Inklusionsform bestimmt, d.h. inwieweit und in welcher Form der MSD eingesetzt wird. So könnten weitere schulische Integrations-/Inklusionswege, die in anderen Bundesländern z.T. schon beschritten sind (vgl. 2.3.1), erprobt, begleitet und evaluiert werden, mit besonderer Berücksichtigung des MSD-Einsatzes. Unter der bayerischen Prämisse „Inklusion durch schulische Vielfalt“ (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2011b) sollte dies konzeptionell möglich sein. Interessante Formen der Integration/Inklusion wären dabei z.B. folgende:

- Gruppenintegration jedweder Art, z. B. in Form von Kooperationsklassen
- Schwerpunktschulen mit intensiver sonderpädagogischer Begleitung für den jeweiligen Förderschwerpunkt
- Inklusion in allen Klassen statt Inklusionsklassen, um evtl. Sonderstatus (auch durch MSD-Besuche) aufzuheben

Die Vorteile gruppenintegrativer Modelle wurden vielfach beschrieben (vgl. zusammenfassend JACOBS 2008), von daher verwundert es, dass diese in Bayern wenig Beachtung erfahren. Der Versuch mit Schwerpunktschulen ist zumindest für die gymnasiale Oberstufe am Gisela-Gymnasium in Oberbayern gemacht und soll zeitnah einen Ausbau erfahren (vgl. 2.3.2).

Bei einer starken Durchmischung der Förderbedarfe – wie es eine ideale Inklusionsform vorsieht – muss momentan noch besonders darauf geachtet werden, ob den unterschiedlichen Bedürfnissen und erforderlichen Rahmenbedingungen wirklich Rechnung getragen werden kann. Dies ist den derzeitig vorherrschenden begrenzten Ressourcen (z.B. räumlicher, personeller, finanzieller Art) geschuldet. Es ist fraglich, ob diese Form Schülern mit Hörschädigung zuträglich ist, wenn bereits grundlegende Maßnahmen, wie z.B. eine adäquate Raumakustik, nicht berücksichtigt werden (können).

Da die allgemeine Schule als attraktiver wohnortnaher Lernort für eine Vielzahl hörgeschädigter Schüler die erste Wahl ist und, wie sich an den laufenden Entwicklungen zeigt (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014), zukünftig auch bleiben wird (vgl. 2.3.2), ist es wie seit jeher unbedingt erforderlich, dass die Rahmenbedingungen stets aufs Neue geprüft und

optimiert werden. Nur so können barrierefreies Lernen und eine uneingeschränkte Teilhabe gelingen. Hierzu trägt der MSD qua seines Aufgabenprofils umfänglich bei, was von den Schülern größtenteils auch so wahrgenommen wird.

Die Aufgabe, die Schüler in ihrem selbstbewussten Umgang mit der Hörschädigung zu stärken, stellt im derzeitigen System eine der größten Herausforderungen dar, sowohl durch die Situation der Einzelintegration als auch durch den meist sehr begrenzten Kontakt zwischen Schüler und MSD. Da zum Umgang mit der eigenen Hörschädigung vor allem der Austausch mit Gleichbetroffenen von besonderer Bedeutung ist, sollten entsprechende Möglichkeiten geschaffen werden. Hierbei könnten zusätzlich außerschulische, den MSD ergänzende Angebote und Kooperationen genutzt werden. Denkbar sind z.B. folgende Angebote, die allerdings vorab oder währenddessen unter Einbeziehung der beteiligten Schüler zu evaluieren wären:

- Organisation von Peer-Treffen, evtl. durch Verbände
- Einrichten von Peer-Counselling durch MSD und weitere Kooperationspartner
- Kooperationen mit (Aus-)Bildungsstätten (sonder-)pädagogischer Aufgabenfelder zur Gewinnung interessierter und fachspezifischer Veranstalter bei gleichzeitiger Einbeziehung von Studierenden in förderschwerpunktspezifische Beratung durch (langjährige) MSD-Mitarbeiter
- Freizeitangebote für hörende und hörgeschädigte Schüler mit (Interaktions-)Trainings zum gegenseitigen Umgang miteinander

Wie sich gezeigt hat, liegt der MSD-Tätigkeit ein breites Aufgabenspektrum zu Grunde, das von den Schülern wahrgenommen und, wenngleich individuell verschieden, in Anspruch genommen wird. Um der Individualität der Schüler und ihren unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, muss das Aufgabenspektrum insgesamt gewahrt und zum Teil schwerpunktmäßig erweitert werden (z.B. persönliche Schülerberatung), damit der Schüler situations- und altersgerecht auswählen kann.

Wie jedoch auch ersichtlich wurde, ist dies oft ein 'lückenfüllendes' Arbeiten, das sich dann in mangelndem Kontakt, mangelnder Zeit und in einer Schwerpunktsetzung ausdrückt, die zwar zugunsten des Schülers, nicht aber unter dessen Einbeziehung erfolgt: Zu Recht fühlen sich die Schüler dadurch oft nicht gesehen und in der MSD-Betreuung vernachlässigt.

Für die weitere Arbeit des MSD mit einer verstärkt schülerorientierter Ausrichtung kann dies nur bedeuten, dass:

- ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen, mittels derer eine mindestens grundlegende Berücksichtigung der Belange der Schüler in der Integration/Inklusion erfolgen kann, was sächliche, personelle und finanzielle Mittel einschließt,
- der Schülerkontakt in den Fokus jeder MSD-Beratung rückt,

- das mögliche Dilemma von 'Unterstützung versus Sonderstellung' durch den Begleitedienst offen thematisiert, aber auch relativiert und durch mögliche alternative Kontaktformen variiert wird,
- die Bedeutsamkeit der Schülerberatung und die direkte persönliche Unterstützung des Schülers ein erweitertes oder ein neu auszurichtendes Aufgabenfeld der MSD-Tätigkeit darstellt,
- identitätsfördernde Angebote vermehrt vorgehalten werden,
- die MSD-Lehrkraft die Aufgabe der Schülerberatung überzeugt annimmt.

Denn Einsatz und Nutzen der MSD-Unterstützung werden vom Großteil der betreuten Schüler sehr wohl gesehen und wertgeschätzt (vgl. 5.1.5.3).

Um mit einem Bild zu schließen, das eine schüler- und ressourcenorientierte Unterstützung seitens des MSD veranschaulicht, bietet sich das Lebenstank-Modell an, wie es aus therapeutischen Settings bekannt ist (z. B. Suchtprävention)³². Dieses vergegenwärtigt, dass der Mensch für sein persönliches Wohlbefinden verschiedene Lebensqualitäten in seinem Lebenstank vereint und der Tank stets gut damit gefüllt sein sollte. Schwindet dieses Maß von Zeit zu Zeit, stehen verschiedene Ressourcen zur Verfügung, an denen angedockt werden kann, um die (Energie-)Reserven wieder aufzufüllen. Hierfür stehen dem hörgeschädigten Schüler im integrativen/inklusiven Setting verschiedene Quellen zur Verfügung, um seine ganzheitliche Integration/Inklusion zu unterstützen (vgl. Abbildung 62).

Im übertragenen Sinne ist es die Aufgabe des MSD als Initiator und Vermittler, dem hörgeschädigten Schüler die Vielfalt der möglichen Aufladestationen aufzuzeigen und bei der Kontaktaufnahme mit den betreffenden Personen und Institutionen behilflich zu sein. Umgekehrt wird durch die Beratungstätigkeit des MSD darauf abgezielt, dass die Ressourcenspender ihrerseits für ein angemessenes Level im Tank sorgen.

³² http://www.kreis-soest.de/gesundheit_verbraucher/gesundheit/suchtvorbeugung/suchtvorbeugung.php.media/93053/ENTERKonzept2015.pdf (abgerufen am 12.11.2015)

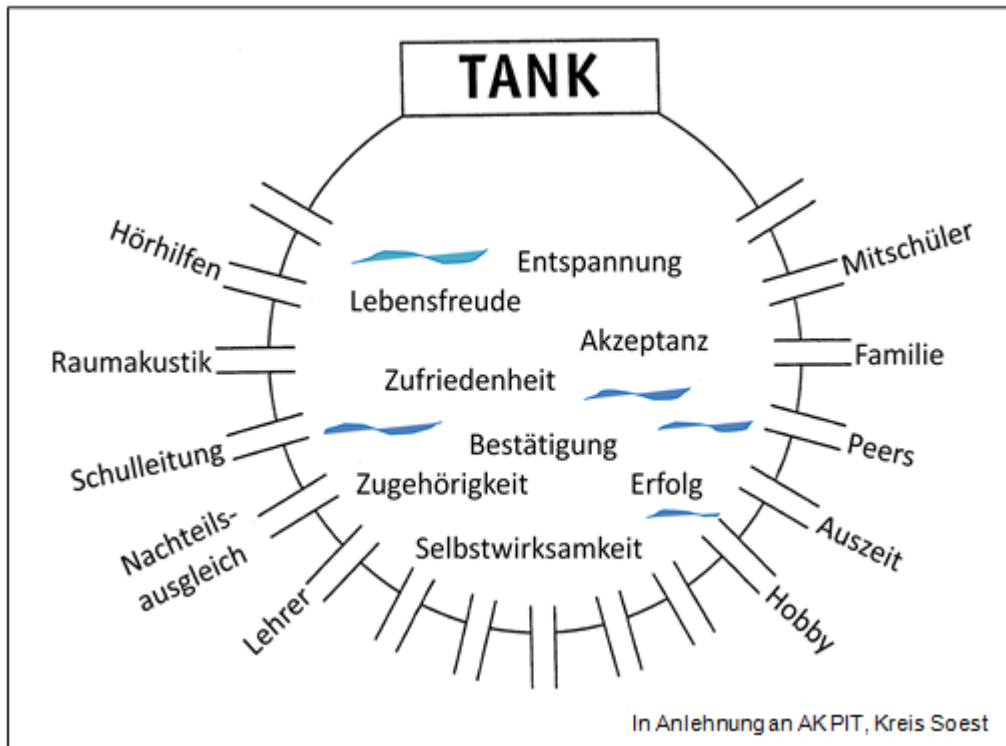


Abbildung 62: Lebenstankmodell mit möglichen Ressourcen

Das Schlusswort gehört einer Selbstbetroffenen mit ihrer retrospektivischen Sicht auf eine ideale Unterstützung im integrativen/inklusiven schulischen Setting:

Gute/sehr gute Leistungen sind KEIN Indikator für gelungene Integration/Inklusion!

Eine Förderung des Kindes darf sich nicht ausschließlich auf die Versorgung mit technischen Hilfsmitteln und die Anwendung eines Nachteilsausgleichs beschränken. Im Fokus sollte die Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung stehen, um das Kind dahingehend zu befähigen, seine Rechte und Ansprüchen nicht nur in der Schule möglichst adäquat darzulegen und begründen zu können, sondern auch auf das spätere Leben vorzubereiten. Der Kontakt zu Gleichbetroffenen ist dabei eine Tankstelle, die es einem hörbehinderten Menschen ermöglicht, einen Ausgleich zu finden, unbeschwert und entspannt zu kommunizieren sowie seine Persönlichkeit zu stärken und den sicheren Umgang mit der Hörbehinderung zu erlernen (Franz 2010, 186).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf der Gruppendiskussion	86
Abbildung 2: Bausteine der Gruppendiskussion	87
Abbildung 3: Ursprüngliche Hauptkategorien.....	98
Abbildung 4: Endgültige Hauptkategorien.....	98
Abbildung 5: Alter der Schüler	108
Abbildung 6: Schüler pro Jahrgangsstufe	108
Abbildung 7: Schüler pro besuchter Schulart.....	109
Abbildung 8: Versorgung der Schüler mit individuellen Hörhilfen	110
Abbildung 9: Tragen der Hörhilfe in der Schule	110
Abbildung 10: Tragen der Hörhilfe in der Freizeit.....	110
Abbildung 11: Einsatz einer individuellen Verstärkeranlage.....	111
Abbildung 12: Subjektive Einschätzung des Hörvermögens	111
Abbildung 13: Angaben zu schwierigen Verstehenssituationen	112
Abbildung 14: Kennen des aktuellen MSD-Betreuers	116
Abbildung 15: Besuch des MSD im aktuellen Schuljahr.....	116
Abbildung 16: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Aktueller Kontakt zum MSD'	117
Abbildung 17: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Kontakthäufigkeit'	123
Abbildung 18: Kontaktformen des MSD	126
Abbildung 19: Hauptsächlichster Ansprechpartner des MSD	126
Abbildung 20: Kernaussagen zu 'Kontaktformen'.....	132
Abbildung 21: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Auftreten des MSD in der Klasse'	138
Abbildung 22: Kernaussagen zu 'Organisation und Durchführung eines Schüler- gesprächs'	144
Abbildung 23: Kernaussagen zu 'Inhalte eines Schülergesprächs'	150
Abbildung 24: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Einbindung in den Beratungsprozess'	155
Abbildung 25: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'MSD als Hilfe'	160

Abbildung 26: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Wertschätzung des MSD-Angebots'	164
Abbildung 27: Kernaussagen zu 'Raumakustische Bedingungen'	170
Abbildung 28: Kernaussagen zu 'Klassengröße'	173
Abbildung 29: Kernaussagen zu 'Sitzplatzregelung'	178
Abbildung 30: Kernaussagen zu 'Individuelle Hörhilfen'	183
Abbildung 31: Kernaussagen zu 'Individuelle Verstärkeranlage'	191
Abbildung 32: Kernaussagen zu 'Sprachverstehen und Gesprächsverhalten'	199
Abbildung 33: Kernaussagen zu 'Nachfragen und Verständnisabsicherung'	204
Abbildung 34: Kernaussagen zu 'Lern- und Prüfungsumfang'	207
Abbildung 35: Kernaussagen zu 'Mitschreiben im Unterricht'	211
Abbildung 36: Kernaussagen zu 'Hausaufgaben'	214
Abbildung 37: Kernaussagen zu 'Situation im Sport- und Schwimmunterricht'	219
Abbildung 38: Kernaussagen zu 'Zeitverlängerung'	223
Abbildung 39: Kernaussagen zu 'Budgetstunden'	227
Abbildung 40: Kernaussagen zu 'Optimierte Leistungsbewertung'	229
Abbildung 41: Kernaussagen zu 'Nachteilsausgleich bei Hörverständnisleistungen'	239
Abbildung 42: Kernaussagen zu 'Umgang mit einem Nachteilsausgleich'	249
Abbildung 43: Kernaussagen und Gesamtbewertung zu 'Information und Aufklärung der Lehrer bzgl. Hörschädigung'	259
Abbildung 44: Kernaussagen zu 'Unterstützung durch Lehrer'	267
Abbildung 45: Kernaussagen zu 'Unterstützung durch Schulleitung'	272
Abbildung 46: Kernaussagen zu 'Information und Aufklärung der Mitschüler bzgl. Hörschädigung'	285
Abbildung 47: Kernaussagen zu 'Klasseneinbindung'	292
Abbildung 48: Kernaussagen zu 'Kontakte zu Gleichaltrigen'	296
Abbildung 49: Kernaussagen zu 'Freizeitgestaltung'	300
Abbildung 50: Kernaussagen zu 'Familiäre Situation'	306
Abbildung 51: Kernaussagen zu 'Umgang mit der eigenen Hörschädigung'	315
Abbildung 52: Kontakthäufigkeit zu Personen mit Hörschädigung	318

Abbildung 53: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Kontakt zu Personen mit Hörschädigung'.....	324
Abbildung 54: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Selbständigkeit vs. Unterstützungsbedürfnis'.....	332
Abbildung 55: Eigenaktive Kontaktierung des MSD seitens der Schüler.....	335
Abbildung 56: Gründe den MSD nicht eigenaktiv zu kontaktieren.....	336
Abbildung 57: Sonstige Gründe den MSD nicht eigenaktiv zu kontaktieren	336
Abbildung 58: Gründe den MSD eigenaktiv zu kontaktieren	337
Abbildung 59: Gesamtbewertung und Kernaussagen zu 'Eigenaktive Kontaktierung des MSD'	339
Abbildung 60: Wünsche/Anliegen an den MSD lt. Kurzfragebogen	341
Abbildung 61: Ergänzende Bedeutsamkeiten lt. Kurzfragebogen	343
Abbildung 62: Lebenstankmodell mit möglichen Ressourcen	381

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Module des Gesamtforschungsprojekts „Integration/Inklusion hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeine Einrichtungen“	13
Tabelle 2: Mögliche integrative/inklusive Schulformen für Schüler mit einer Hörschädigung	26
Tabelle 3: Schularten und mögliche Integrations-/Inklusionsformen	30
Tabelle 4: Übersicht zu Themen-, Ziel- und Fragestellung der Untersuchung.....	70
Tabelle 5: Konzeption der Bausteine des Diskussionsleitfadens	89
Tabelle 6: Überblick zu Inhalten des Kurzfragebogens	91
Tabelle 7: Überblick zu Diskussionsgruppen, Befragungsorten und Teilnehmerzahlen	92
Tabelle 8: Übersicht der angewandten Transkriptionszeichen	94
Tabelle 9: Ermittelte Haupt- und Oberkategorien.....	100
Tabelle 10: Bewertungskomponenten bzgl. der Unterstützung durch den MSD	103
Tabelle 11: Angaben zu Rücklauf und Stichprobe der Untersuchung	105
Tabelle 12: Anzahl der Diskussionsgruppen und Anzahl der Teilnehmer pro Altersgruppe.....	105
Tabelle 13: Verteilung der Diskussionsgruppen auf die Regierungsbezirke pro Altersgruppe.....	106
Tabelle 14: Bewertung der 'Angemessenen Kontakthäufigkeit'.....	118
Tabelle 15: Übersicht mit paraphrasierten Inhalten zu bereits erfahrenen Kontaktformen mit dem MSD	128
Tabelle 16: Bewertung kein Peinlichkeitsempfinden bei einem MSD-Besuch zu erleben....	134
Tabelle 17: Bewertung der Informiertheit bzgl. der MSD-Aufgaben	146
Tabelle 18: Bewertung der Einbindung in den Beratungsprozess.....	152
Tabelle 19: Bewertung des MSD als Hilfe	157
Tabelle 20: Bewertung der Wertschätzung des MSD-Angebots	162
Tabelle 21: Ober- und Unterkategorien der Hauptkategorie 'Schulische Integration'	166
Tabelle 22: Aspekte einer positiven bzw. negativen Lernausgangslage im Fremdsprachenunterricht	233
Tabelle 23: Bewertung der Inanspruchnahme der Lehrerberatung durch den MSD.....	256
Tabelle 24: Bewertung der Selbständigkeit des Schülers	328

Literaturverzeichnis

- AFSHORDEL, L., FUNK, H., HÜTHER, A. M., ROMANSKI, S., SCHIFFER, R. (2014): Inklusive Klassen am PIH – gemeinsam lernen, individuell fördern. Hörgeschädigtenpädagogik (68/5), 198-202.
- AHRBECK, B. (1997): Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. 2. Auflage, Hamburg: Signum.
- ANTIA, S., JONES, P., REED, S., KREITMEYER, K. (2009): Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 14, 293-311.
- ANTIA, S., SABERS, D., STINSON, M. (2007): Validity and reliability of the classroom participation questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 12, 158-171.
- ARBEITSKREIS GU MIT HÖRGESCHÄDIGTEN, NRW (2008): Handreichungen zum Nachteilsausgleich für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen. <https://www.lwl.org/@@afiles/38593488/handreichungennachteilsausgleich.pdf> (abgerufen am 18.09.2012).
- ATTESLANDER, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage, Berlin: Schmidt.
- AUDEOUD, M. (2012): Subjektives Befinden hörgeschädigter Kinder in Alltagssituationen. Eine vergleichende Studie zu positiver und negativer Aktivierung 11- bis 13-jähriger integriert beschulter hörgeschädigter und hörender Kinder. Dissertation, Pädagogische Hochschule, Heidelberg. <http://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/37> (abgerufen am 24.06.2015)
- AUDEOUD, M., LIENHARD, P. (2012): Hörgeschädigte Jugendliche in ihrem Alltag: Wie geht es ihnen? sonos (106/10), 18-21.
- AUDEOUD, M., WERTLI, M. (2011): Nicht anders, aber doch verschieden. Befindensqualität hörgeschädigter Kinder in Schule und Freizeit. Bern: Edition SZH.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann. http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf (abgerufen am 12.12.2014).
- BALDZUN, B., HINTERMAIR, M. (2009): Identitätsarbeit hörgeschädigter Schüler an Regelschulen – eine Studie zur Wahrnehmung der Situation durch den Sonderpädagogischen Dienst. Hörgeschädigtenpädagogik (63/2), 50-62.
- BAMBERGER, G. (2005): Lösungsorientierte Beratung. 3. Auflage, Weinheim: Beltz.
- BAYEUG (BAYERISCHES GESETZ ÜBER DAS ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESEN) in der Fassung der Bekanntmachung vom 7. Juli 1994 (gültig 01.08.1994 bis 31.07.2000). <https://www.juris.de/jportal/prev/jlr-EUGBY1994pArt105> (abgerufen am 05.01.2016).
- BAYEUG (BAYERISCHES GESETZ ÜBER DAS ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSWESEN) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S.414, ber. S. 632), zuletzt geändert am 22. Dezember 2015 (GVBl. 2015, S. 458). <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG> (abgerufen am 05.01.2016).
- BAYBGG (BAYERISCHES GESETZ ZUR GLEICHSTELLUNG, INTEGRATION UND TEILHABE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNG) vom 09. Juli 2003. <http://www.netzwerk-artikel-3.de/dokum/baybgg.pdf> (abgerufen am 13.04.2014).

- BAYERISCHER LANDTAG (1998). Integrative schulische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher in Bayern. Drucksache 13/11927 vom 08.07.1998. https://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP13/Drucksachen/0000011500/13_11927.pdf (abgerufen am 04.11.2014).
- BAYERISCHER LANDTAG. (2009): Inklusion behinderter Schüler. Drucksache 16/2703 vom 15.12.2009. http://www.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Schriftliche%20Anfragen/16_0002703.pdf (abgerufen am 23.10.2014).
- BAYERISCHER LANDTAG. (2011): Interpellation zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Staatsregierung vom 22.09.2010, Drucksache 16/9020 vom 26.09.2011. http://www1.bayern.landtag.de/ElanTextAblage_WP16/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000003500/0000003792.pdf (abgerufen am 23.10.2014).
- BAYERISCHER LEHRER- UND LEHRERINNENVERBAND – BLLV (HRSG.) (o. J.): Schulen pädagogisch bauen. Impulse für einen modernen Schulbau. München: o. V.: <http://www.bllv.de/Schulbau.9073.0.html> (21.01.2016).
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (2014). KMS V.2 – BS5300 – 6b.122134 vom 29.10.2014 – Hinweise für die Gewährung von Budgetzuschlägen und zusätzlichen Anrechnungsstunden im Bereich der Inklusion.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2005): KMS V.2 – S 6306.4 – 5.106 000 vom 18.10.2005 – Nachteilsausgleich für hörgeschädigte Schüler (Realschule).
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2006): KMS VI.8 – 5 S 5300 – 6.108417 vom 08.12.2006 – Nachteilsausgleich für hörgeschädigte, körperbehinderte und sehgeschädigte Schüler.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2007): Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Hören (1. August 2007). https://www.isb.bayern.de/download/8514/lp_hauptschule_adaption_hoeren.pdf (abgerufen am 28.11.2012).
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2009): KMS IV.8-5 SS 8610-4.136 346 vom 30.01.2009 – Nachteilsausgleich.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2010): KMS VI.6 – 5 S 5500 – 6.48055 vom 29.09.2010 – Kombinierte Abiturprüfung in den modernen Fremdsprachen.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011a): KWMBI Az. VII.8-5 S 9500-6-7.3 363 vom 17.03.2011 – Ausgleich von Prüfungsnachteilen an Berufsschulen, Berufsfachschulen, Wirtschaftsschulen, Fachschulen, Fachakademien, Fachoberschulen und Berufsoberschulen aufgrund dauernder Behinderung.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2011b): KWMBI Az. IV.6 – S 8040.5.1 – 4a.107922 vom 01.08.2011 – Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Bayern hinsichtlich des Gesetzentwurfs zur Änderung des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen – Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im bayerischen Schulwesen (Inklusion) [Drucksache 16/8100 vom 28.03.2011]. http://www.km.bayern.de/download/3191_konzeptpapier_zur_umsetzung_des_gesetzentwurfs_inklusion_13_2.pdf (abgerufen am 25.10.2014).
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2012a): KMS VI.9-5 S 4306.4 – 7a.23 788 vom 11.05.2012 – Ergänzende Vollzugshinweise zur Gewährung von Nachteilsausgleich (Gymnasium).

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (Hrsg.). (2012b): Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis. <http://www.km.bayern.de/epaper/2013-profilbildung-inklusive-schule/index.html> (abgerufen am 07.11.2014).
- BERUFSVERBAND DEUTSCHER HÖRGESCHÄDIGTENPÄDAGOGEN – BDH (2006): Gemeinsames Leben und Lernen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Hörschädigung. Positionspapier. Hamburg: o. V., Bezug über Geschäftsstelle des BDH; www.b-d-h.de.
- BECKER, C. (2012): Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung hörgeschädigter Menschen. *Hörgeschädigtenpädagogik* (66/3), 102-110.
- BECKER, C., BLOCHUIS, P., HINTERMAIR, M. (2013): Wie verlässlich sind Aussagen, die einzelintegriert beschulte Kinder mit einer Hörschädigung in Fragebogenstudien zu ihrem psychosozialen Wohlbefinden treffen? *Das Zeichen* (27/95), 416-421.
- BLOCHUIS, P. (2009a): Einleitung: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. In: BUNDESJUGEND IM DSB E. V. (Hrsg.): *Integration/Inklusion: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen*. Heidelberg: Median. 8-10.
- BLOCHUIS, P. (2009b): Training sozialer Kompetenzen für hörgeschädigte Regelschüler. In: BUNDESJUGEND IM DSB E. V. (Hrsg.): *Integration/Inklusion: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen*. Heidelberg: Median. 66-79.
- BLOCHUIS, P., MORGENSTERN, N., MÜLLER, J. (2008): Bitte, versteh mich doch! Hörgeschädigte Schüler schildern ihre Situation in der Regelschule. *Spektrum Hören* (o. Jg./4), 22-25.
- BOBAN, I., HINZ, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (abgerufen am 20.12.2013).
- BOGNER, B. (2015): Schwimmen mit CI, besseres Verstehen in lautem Störgeräusch und Hörgerätesteuerung per App. *Hörgeschädigtenpädagogik* (69/1), 36-37.
- BOHNSACK, R. (2010): Gruppendiskussion. In: U. FLICK, E. V. KARDORFF, I. STEINKE: *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. 8. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 369-384.
- BOHNSACK, R. (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung*. 9. Auflage, Opladen und Toronto: Budrich, UTB.
- BORN, S. (2009): *Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen (Sekundarstufe I)*. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/10204/1/Born_Simone.pdf (abgerufen am 30.03.2012).
- BORTZ, J., DÖRING, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Auflage, Heidelberg: Springer.
- BRAUN, O. (1999): Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Hörstörungen. In: N. MYSCHKE, M. ORTMANN: *Integrative Schulpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer. 83-111.
- BRINGMANN, M. (2013): Einsatz technischer Hörhilfen bei der Unterrichtung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen. Hamburg: Dr. Kovač.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2015): Abschlussbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales über die Tätigkeit der Arbeitsgruppe Bundesteilhabegesetz. http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/BRK/DE/StdS/Bundesteilhabegesetz/Abschlussbericht/Abschlussbericht_Teil%20A.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 26.11.2015).

- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT (2008): Bekanntmachung eines Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses über eine Änderung der Kinder-Richtlinien: Einführung eines Neugeborenen-Hörscreenings vom 19. Juni 2008. <https://www.g-ba.de/downloads/40-268-759/2008-12-17-Abschluss-H%C3%B6rscreening.pdf> (abgerufen am 16.12.2014).
- BUNDSCHUH, K., HEIMLICH, U., KRAWITZ, R. (2007): Integration/Inklusion. In: K. BUNDSCHUH, U. HEIMLICH, R. KRAWITZ: Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 136-139.
- BUNDSCHUH, K., LINDMEIER, C. (2007): Bedürfnisse/Grundbedürfnisse. In: K. BUNDSCHUH, U. HEIMLICH, R. KRAWITZ: Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 27-30.
- BÜRLI, A. (2003): Normalisierung und Integration aus internationaler Sicht. In: A. LEONHARDT, F. B. WEMBER (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz. 128-164.
- CLAUßEN, W. H. (1989): Reizwort „Integration (I)“ – Zur gegenwärtigen Krise in der Schwerhörigenpädagogik. Hörgeschädigtenpädagogik (43/4), 195-207.
- DEEG, E. (2013): Die individuelle Schülerberatung im Tätigkeitsfeld des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes für den Förderschwerpunkt Hören in Bayern. Eine Charakterisierung aus der Perspektive zweier seiner Mitarbeiter. Bachelorarbeit. LMU München: (unveröffentlicht).
- DIMPFLMEIER, M. (2013): Die HörPäd im Gespräch mit Max Dimpflmeier. Hörgeschädigtenpädagogik (67/2), 81-82.
- DRAHEIM, J., HINTERMAIR, M. (2010): »Was bedeutet es schwerhörig zu sein?« Eine Reise in die Erfahrungswelt schwerhöriger Menschen auf der Basis autobiografischer Texte. 2. Auflage, Heidelberg: Median.
- DRAVE, W., RUMPLER, F., WACHTEL, P. (2000): Die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung, die Kultusministerkonferenz und der Verband deutscher Sonderschulen. In: DRAVE, W., RUMPLER, F., WACHTEL, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK). Würzburg: Ed. Bentheim. 9-23.
- DRESING, T., PEHL, T. (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Auflage, Marburg. www.audiotranskription.de/praxisbuch (abgerufen am 22.05.2012).
- ELLGER-RÜTTGARDT, S. (2012): Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen im schulischen Bereich. In: U. HEIMLICH, J. KAHLERT: Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer. 27-79.
- ESTERS, B., REHN, S. (o. J.): Die Außenklasse in Kempten. Gedanken zu einem besonderen pädagogischen Weg. http://www.foerderzentrum-augsburg.de/pdfs/Die_Aussenklasse_in_Kempten.pdf (abgerufen am 26.04.2014).
- FLICK, U. (2010): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: U. FLICK, E. V. KARDORFF, I. STEINKE: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 252-265.
- FLÖTHER, M. (1999): Vertrauensarbeit mit Lehrkräften in Regelschulen und mit Eltern hörgeschädigter Kinder im Rahmen eines ganzheitlichen Konzeptes integrativer Betreuung hörgeschädigter Regelschulkinder. Hörgeschädigtenpädagogik (53/2), 76-85.
- FRANZ, S. (2010): »Bilderbuchlebenslauf« und Schattenseiten. hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte (47/4), 184-186.

- FREY-FLÜGGE, E. (2000): Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste aus der Sicht der Grund- und Hauptschulen. Arbeitsbericht Nr. 308. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Bildungsforschung.
- GATERMANN, E., HENSE, B., WEPPEN, S. v. D. (2013): Hören, Hören, Hören. Hörgeschädigte Schüler sprechen über ihre Situation an allgemeinen Schulen (DVD). Bezug über: http://www.johann-joseph-gronewaldschule.lvr.de/de/nav_main/schule/sekundarstufe_i/schuelerfirmen/jojogro/jojogro_1.html (abgerufen am 12.03.2015).
- GEMEINSAMER BUNDESAUSSCHUSS (2008): Neugeborenen-Hörscreening. Zusammenfassende Dokumentation zum Normsetzungsverfahren Unterausschuss Methodenbewertung des Gemeinsamen Bundesausschusses. Stand: 24. Oktober 2008. <https://www.g-ba.de/downloads/40-268-759/2008-12-17-Abschluss-H%C3%B6rscreening.pdf> (abgerufen am 28.08.2014).
- GIRARDET, U. (2009): Das leise Klassenzimmer. Akustik als Grundbedingung einer barrierefreien Lernumwelt. Spuren – Sonderpädagogik in Bayern (52/4), 24-27.
- GONTER, V., HINTERMAIR, M., HÜTHER, A., MELBERT, H. (2011): Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. Hörgeschädigtenpädagogik (65/6), 226-233.
- GRAF, H. (2001): Interaktionstraining als Maßnahme zur Förderung des Selbstbewusstseins Hörgeschädigter. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. 2. Auflage, Emden: Verlag hörgeschädigte kinder. 79-81.
- GRÄFEN, C. (2015): Die soziale Situation integriert beschulter Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule. Hamburg: Dr. Kovač.
- GROHNFELDT, M., LEONHARDT, A. (2012): Die UN-Konvention und ihre Folgen – ein Überblick aus Sicht der Förderschwerpunkte Hören und Sprache. Sonderpädagogische Förderung heute (57/2), 121-131.
- GUGEL, J., BLOCHIUS, P., HINTERMAIR, M. (2012): Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder aus Begegnungen mit anderen hörgeschädigten Kindern. Evaluation des Jugendtreffs Hörnix aus der Perspektive der Jugendlichen. Zeitschrift für Heilpädagogik (63/9), 381-388.
- GUTJAHR, A. (2007): Lebenswelten Hörgeschädigter. Zum Kommunikationserleben hörgeschädigter junger Menschen. Hamburg: Signum.
- HAEBERLIN, U., MOSER, U., BLESS, G., KLAGHOFER, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4-6. Bern: Haupt.
- HAEBERLIN, U., BLESS, G., MOSER, U., KLAGHOFER, R. (2003): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 4. Auflage. Bern: Haupt.
- HAGEN, M. (2006): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HASE, U. (2012): Leitziel Inklusion und daraus erwachsende Herausforderungen für die Gebärdensprachgemeinschaft. Das Zeichen (26/92), 508-523.
- HAUFF, R. v., KERN, W. (1991): Unterricht in Klassen mit hörgeschädigten und hörenden Schülerinnen und Schülern. Hinweise für Lehrer, Schüler und Eltern. München: Ehrenwirth.

- HEIMLICH, U., RÖBE, D. (2004): Mobile Sonderpädagogische Dienste in Bayern – Ergebnisse einer Befragung von Förderschullehrkräften. Forschungsbericht Nr. 4. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Forschungsstelle integrative Förderung (FiF). http://www.edu.lmu.de/lbp/forschung/forsch_integr_foerd/forschungsberichte/berichtnr4.pdf (abgerufen am 25.03.2013).
- HEIMLICH, U. (2012): Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In: U. HEIMLICH, J. KAHLERT: Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer. 80-116.
- HELFFERICH, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HEMPEL, A. (2008): Beratung im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD). In: U. HEIMLICH, T. ECKERLEIN, A. C. SCHMID (Hrsg.): Mobile sonderpädagogische Förderung das Beispiel Bayern. Berlin: LIT. 79-93.
- HENNIES, J. (2012): Inklusion: Bestandsaufnahme und Perspektiven. dfgs-forum (20/1), 6-30.
- HENNIES, J., HINTERMAIR, M. (2015): Die Bedeutung von gleichbetroffenen Peers für die Entwicklung hörgeschädigter Kinder in der Inklusion. dfgs-forum (23/1), 10-30.
- HINTERMAIR, M. (1999): Identität im Kontext von Hörschädigung. Heidelberg: Median.
- HINTERMAIR, M. (2005): Identitätsarbeit hörgeschädigter Menschen als individuelle Konstruktions- und Veränderungsleistung im Kontext sozialer Anerkennung, personaler Stärkung und kultureller Zuordnungsoptionen. Hörgeschädigtenpädagogik (59/5), 196-202.
- HINTERMAIR, M. (2009): Identitätsarbeit hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher im Spannungsfeld von Integration und Inklusion. In: BUNDESJUGEND IM DSB E. V. (Hrsg.): Integration/Inklusion: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Heidelberg: Median. 18-31.
- HINTERMAIR, M. (2010): Lebensqualität integriert beschulter Kinder mit einer Hörschädigung. Ergebnisse einer Studie mit dem Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK). Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie (38/3), 189-199.
- HINTERMAIR, M. (Hrsg.) (2012a): Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen. Heidelberg: Median.
- HINTERMAIR, M. (2012b): Inklusion von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen – sozialwissenschaftliche und sozialisationspsychologische Betrachtungen. In: M. HINTERMAIR (Hrsg.): Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossen sein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen. Heidelberg: Median. 83-107.
- HINTERMAIR, M. (2015): Identitätsarbeit junger hörgeschädigter Menschen. Schnecke (27/87), 60-61.
- HINTERMAIR, M., LEPOLD, L. (2010): Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule – Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (QPQ-D). Empirische Sonderpädagogik (2/2), 40-63.
- HINTERMAIR, M., LUKOMSKI, J. (2010): Wie viel Inklusion verträgt der (gehörlose/schwerhörige) Mensch? Eine entwicklungs- und sozialisationspsychologische Skizze. Das Zeichen (24/84), 88-97.
- HINTERMAIR, M., TSIRIGOTIS, C. (2004): Ressourcendiagnostik in der Hörgeschädigtenpädagogik. Hörgeschädigtenpädagogik (58/5), 186-195.

- HINTERMAIR, M., TSIRIGOTIS, C. (Hrsg.) (2008): Wege zu Empowerment und Ressourcenorientierung in der Zusammenarbeit mit hörgeschädigten Menschen. Heidelberg: Median.
- HINTERMAIR, M., KNOORS, H., MARSCHARK, M. (2014): Gehörlose und schwerhörige Schüler unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen. Heidelberg: Median.
- HINZ, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: I. SCHNELL, A. SANDER (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 41-74.
- HONKA, M. (2000): Nutzen und Herausforderungen des »Unit-Systems« für hörgeschädigte Kinder – Praxisstudie in Großbritannien. Magisterarbeit. LMU München: (unveröffentlicht).
- HONKA, M., WENDE, M. (2008): MSD im Förderschwerpunkt Hören. In: U. HEIMLICH, T. ECKERLEIN, A. C. SCHMID (Hrsg.): Mobile sonderpädagogische Förderung – das Beispiel Bayern. Berlin: LIT. 180-195.
- HORSCH, U. (2003): Pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigungen der auditiven Wahrnehmung. In: A. LEONHARDT, F. B. WEMBER (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz. 324-348.
- HORSCH, U. (Hrsg.) (2004): Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Hamburg: Verlag hörgeschädigte kinder.
- HORSCH, U., SCHULZE, T. (2008): Inklusion – eine aktuelle Diskussion in der Sonderpädagogik. In: H. JACOBS (Hrsg.): Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion. Außenklassen – Erprobung neuer Formen der Beschulung Hörgeschädigter. Heidelberg: Median. 8-24.
- HOWARD-JONES, P., WHYBROW, J., SUMMERS, I. (2001): An evaluation of an electronic simulation of hearing impairment in the training of mainstream teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 16/3, 277-287.
- HUBER, L. (2006): Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HUBER, L., KAHLERT, J., KLATTE, M. (Hrsg.) (2002): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- HÜTHER, A. M. (2001): Auswirkungen von integrierter und nichtintegrierter Beschulung von Schwerhörigen an Sonderschulen. Ergebnisse einer vergleichenden Schülerbefragung unter besonderer Berücksichtigung der Resultate an Regelschulen. *Hörgeschädigtenpädagogik* (55/3), 128-133.
- HÜTHER, A. M. (2009): Schulleistungen von hörgeschädigten Kindern in der Förderschule. Der Versuch einer Einschätzung unter der Berücksichtigung der aktuellen Ergebnisse in Regelschulen. *hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte* (46/3), 112-123.
- HÜTHER, A. M. (2013a): Zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen. Eine Befragung von Eltern, Lehrern und Förderpädagogen – Teil I. *Hörgeschädigtenpädagogik* (67/1), 13-23.
- HÜTHER, A. M. (2013b): Zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen – Teil II. Die Befragung der Eltern von Schülern in der integrierten Förderung. *Hörgeschädigtenpädagogik* (67/2), 66-76.
- HÜTHER, A. M. (2013c): Zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen - Teil III. Die Ergebnisse der Befragung der Förderpädagogen. *Hörgeschädigtenpädagogik* (67/3), 104-110.

- HÜTHER, A. M. (2013d): Zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen - Teil IV: Vergleich der Ergebnisse der Befragung von Eltern, Förderschullehrern und Klassenlehrern an allgemeinen Schulen. *Hörgeschädigtenpädagogik* (67/4), 144-150.
- HÜTHER, F. (2008): Lehrersprache als Unterrichts- und Differenzierungsinstrument in Klassen mit Präventiver Integration. Der Computer als Differenzierungshilfe. In: Pfalzinstitut für Hörsprachbehinderte: 30 Jahre Präventive Inklusion. Heidelberg: Median. 88-99.
- ISSTAS, M. (1999): Organisatorische und inhaltliche Strukturen eines 'Mobilen Dienstes für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler an Regelschulen' in einem Flächengebiet. *Hörgeschädigtenpädagogik* (53/2), 64-74.
- JACOBS, H. (Hrsg.) (2008): Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion. Außenklassen – Erprobung neuer Formen der Beschulung Hörgeschädigter. Heidelberg: Median.
- JACOBS, H., SCHNEIDER, M., WISNET, M. (2004): Hören – Hörschädigung. Informationen und Unterrichtshilfen für allgemeine Schulen. 3. Auflage, o. V., Der Paritätische Wohlfahrtsverband, Landesverband Hessen e. V. (Hrsg.).
- JACOBSEN, A. (2006): Förderung integriert beschulter Hörgeschädigter am Beispiel des BBZ Stegen. *Hörgeschädigtenpädagogik* (60/2), 44-50.
- JACOBSEN, A. (2012): Joblooping im Europa-Park – mit Schwung ins Berufsleben. *Hörgeschädigtenpädagogik* (66/5), 191-195.
- KAHLERT, J. (2000): Der gute Ton in der Schule. Überlegungen zum pädagogischen Stellenwert des Zuhörens in der akustisch gestalteten Schule. In: L. HUBER, E. ODERSKY (Hrsg.): Zuhören – Lernen – Verstehen. Braunschweig: Westermann. 7-25.
- KERN, W. (2001): Begleitende Maßnahmen zur Unterstützung der schulischen und unterrichtlichen Integration Hörgeschädigter. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. 2. Auflage, Emden:Verlag hörgeschädigte kinder. 74-78.
- KERN, W. (2008): Raumakustik. Störender Lärm in Klassenzimmern. Spuren – Sonderpädagogik in Bayern (51/2), 24-26.
- KERN, W. (2012): Verbindliche Teilnahme an Beratungsangeboten. *Schnecke* (26/77), 22-23.
- KERN, W., HUONKER, A. (2009): Nachteilsausgleich für hörgeschädigte Schüler. *Spektrum Hören* (o. Jg./3), 28-30.
- KEUPP, H. (2009): Fragmente oder Einheit? Wie Identität heute geschaffen wird. http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_09_freising04_text.pdf (abgerufen am 20.03.2014).
- KEUPP, H. (2012): Identität und Individualisierung: Riskante Chancen zwischen Selbstsorge und Zonen der Verwundbarkeit - sozialpsychologische Perspektiven. In: H. G. PETZOLD (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie - interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag. 77-106.
- KLATTE, M., JANOTT, C. (2002): Zur Bedeutung der Sprachverständlichkeit in Klassenräumen – Eine Untersuchung mit Grundschulkindern. In: L. HUBER, J. KAHLERT, M. KLATTE (Hrsg.): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 74-86.
- KLEMM, K. (2010): Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-lernen-inklusion-leben/> (abgerufen am 13.09.2014).

- KLING, C. (2012): Psychosoziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings – Eine qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen. *Das Zeichen* (26/90), 124-134.
- KRAUSKOPF, S., DIMPFLMEIER, M., PIETSCH, F., WASIELEWSKI, K. (2009): Betroffene berichten. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer. 218-243.
- KROMREY, H. (1986): Gruppendiskussionen: Erfahrungen im Umgang mit einer weniger häufigen Methode empirischer Sozialwissenschaft. In: J. H. P. HOFFMEYER-ZLOTNIK (Hrsg.): *Qualitative Methoden der Datenerhebung in der Arbeitsmigrantenforschung*. Mannheim: FRG. 109-132.
- KROMREY, H. (2009): *Empirische Sozialforschung*. 12. Auflage, Stuttgart: Lucius & Lucius, UTB.
- KRUEGER, R. A., CASEY, M. A. (2009): *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. 4th Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- KRUSE, J. (2010): *Reader: Einführung in die Qualitative Interviewforschung*: <http://www.sozioologie.uni-freiburg.de/kruse> (abgerufen am 19.02.2011).
- KUCKARTZ, U. (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KUCKARTZ, U., DRESING, T., RÄDIKER, S., STEFER, C. (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KÜHN, T., KOSCHEL, K.-V. (2011): *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (1994): *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf (abgerufen am 13.10.2015).
- KUSCHEL, J. (2013): *Der MSD für den Förderschwerpunkt Hören in Bayern – Eine Charakterisierung des Arbeitsfeldes der Schülerberatung aus Sicht zweier seiner Mitarbeiter*. Bachelorarbeit. LMU München: (unveröffentlicht).
- LAMNEK, S. (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- LAMNEK, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- LEONHARDT, A. (1996a): *Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige*. Neuwied: Luchterhand.
- LEONHARDT, A. (1996b): *Schulische Integration aus historischer und aktueller internationaler Sicht*. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Neuwied: Luchterhand. 11-27.
- LEONHARDT, A. (2001): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Historische Aspekte und aktuelle Sichtweisen*. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten*. Emden: Verlag hörgeschädigte Kinder. 11-21.
- LEONHARDT, A. (2003): *Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigungen der auditiven Wahrnehmung*. In: A. LEONHARDT, F. B. WEMBER (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz. 304-323.
- LEONHARDT, A. (2005): *Schulische Integration hörgeschädigter Schüler. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* (74/1), 8-36.

- LEONHARDT, A. (Hrsg.) (2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer.
- LEONHARDT, A. (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 3. Auflage, München, Basel: Reinhardt.
- LEONHARDT, A. (Hrsg.) (2012): Frühes Hören. Hörschädigungen ab dem ersten Lebenstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt.
- LEONHARDT, A., KELLERMANN, G. (2009): Licht und Schatten. Zur Zusammenarbeit von Lehrern der allgemeinen Schulen und Lehrern der Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören. Schnecke (20/63), 56-58.
- LEONHARDT, A., STEINER, K. (2014): Einzelfallbasierte Begleitung der Beschulung von gehörlosen Kindern mit Muttersprache Deutsche Gebärdensprache an der allgemeinen Grundschule mit Unterstützung eines Gebärdensprachdolmetschers. Interner Forschungsbericht. München: Unveröffentlicht.
- LINDAUER, M. (Hrsg.) (2009): Schülerinnen und Schüler mit Auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS). Würzburg: Edition Bentheim.
- LINDNER, B. (2007): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/1/Lindner_Britte.pdf (abgerufen am 14.02.2012).
- LINDNER, B. (2009): „Soviel Integration wie möglich so viele Sondereinrichtungen wie nötig“ . Warum wechseln hörgeschädigte Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören? In: A. LEONHARDT (Hrsg.) (2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer. 180- 217.
- LINDNER, G. (1996): Denkschrift zur Situation Hörgeschädigter im Studium. Best News (o. Jg./Juli 1996), 9.
- LITTERST, B. (2011): Die Bedeutung der Lehrersprache im Unterricht für hörgeschädigte bzw. sprachbehinderte Schüler. Hörgeschädigtenpädagogik (65/6), 242-245.
- LOOS, P., SCHÄFFER, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen: Leske + Budrich.
- LÖNNE, J. (2009a): Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. In: A. LEONHARDT (Hrsg.) (2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer. 23-39.
- LÖNNE, J. (2009b): Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher aus Sicht der Lehrer des mobilen Dienstes. In: A. LEONHARDT (Hrsg.) (2009): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer. 63-88.
- LÖWE, A. (1996): Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. 4. Auflage, Heidelberg: Schindele.
- LUDWIG, K. (2009): Eltern und Integration – Erfahrungen und Erwartungen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Stuttgart: Kohlhammer. 148-179.
- LUTZ, C. (2005): Reflexion eigener Berufserfahrungen als Kooperationslehrerin. Hörgeschädigtenpädagogik (59/3), 114-117.
- MAYRING, P. (2007): Designs in qualitativ orientierter Forschung. Journal für Psychologie (15/2), 1-10. <http://www.twoja-zaloga.pl/index.php/jfp/article/viewFile/127/111>. (abgerufen am 14.02.2014).

- MAYRING, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.
- MEIR, B. (2005): Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) - eine integrative Einrichtung? Darstellung am Beispiel des Bundeslandes Bayern untermauert durch eine empirische Untersuchung über die MSF als Teilbereich des MSD im Schuljahr 2000/2001. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/3543/1/Meir_Birgit.pdf (abgerufen am 25.05.2014).
- MENDE-BAUER, I. V. (2007): So verstehe ich besser! Hörtaktik und Kommunikationstraining für Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung. München: Reinhardt.
- MICHALEK, R. (2006): Qualitative Forschung mit Kindern – Gruppendiskussion als Erhebungsinstrument. In: K. SCHULTHEIS, G. STROBEL-EISELE, T. FUHR: Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer. 80-98.
- MÜLLER, J. (2006): Eine Brücke wird immer von zwei Seiten gebaut. Zur Kommunikationsproblematik schwerhöriger Menschen. In: G. RENZELBERG (Hrsg.): Zeichen im Stillen. Über die Vielfalt von Zugängen zur Hörgeschädigtenpädagogik. Hamburg: Signum. 211-226.
- MÜLLER, J. (2014): Behinderte Kommunikation hörbehinderter Menschen durch Hör- und Verstecktaktik – Was können wir tun? Hörgeschädigtenpädagogik (68/5), 203-207.
- MUTZECK, W. (2005): Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. 5. Auflage, Weinheim: Beltz.
- MUTZECK, W. (2007): Beratung. In: K. BUNDSCHUH, U. HEIMLICH, R. KRAWITZ (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 38-42.
- OERTER, R., DREHER, E. (2008): Jugendalter. In: R. OERTER, L. MONTADA (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage, Weinheim: Beltz. 271-332.
- PÄDAGOGISCH-AUDIOLOGISCHE BERATUNGSSTELLE (PAB) am Förderzentrum Förderschwerpunkt Hören, München, o.J. <http://www.fzhm.de/pab/mobile-dienste> (abgerufen am 14.05.2014)
- PALMOWSKI, W. (2007): Der Anstoß des Steines: Systemische Beratung im schulischen Kontext. 6. Auflage, Dortmund: Modernes Lernen.
- PFALZINSTITUT FÜR HÖRSPRACHBEHINDERTE (Hrsg.) (2008): 30 Jahre Präventive Integration. Theorie und Praxis am Pfalzinstitut für Hörsprachbehinderte in Frankenthal. Heidelberg: Median.
- POSPISCHIL, M. (2013): Der „Bildungsartikel 24“ aus der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und seine Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter. Hamburg: Dr. Kovač.
- PRECHTL-CODURO, C. (2009): Mobiler Sonderpädagogischer Dienst im Förderschwerpunkt Hören. Spuren – Sonderpädagogik in Bayern (52/4), 19-23.
- PUNCH, R., HYDE, M. (2005): The Social Participation and Career Decision-making of Hard - of-Hearing Adolescents in Regular Classes. Deafness and Education International (7/3), 122-138.
- REGIERUNG VON OBERBAYERN (2004): Standards für die Arbeit in den Mobilen Sonderpädagogischen Diensten. München: o. V.
- REGIERUNG VON UNTERFRANKEN (2007): Mobile Sonderpädagogische Dienste. Rahmenkonzept und Qualitätsmerkmale. http://www.inklusive-schule-bayern.de/upload/f_rder_schulen_msd_rahmenkonzept.pdf (abgerufen am 11.03.2014).
- REINDERS, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- REKKEDAL, A. (2015): Students with Hearing Loss and their Teachers' View on Factors Associated with the Students' Listening Perception of Classroom Communication. *Deafness & Education International* (Vol. 17/1), 19-32.
- RIEN, O. (2007): Behinderungsspezifisches Training zur Förderung von Kompetenzen bei hörgeschädigten Regelschülern. Hamburg: Dr. Kovač.
- RUNGE, R., KOBLER, V. (2008): Integrationsrisiken hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen und integrativen Einrichtungen in Bayern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN) (77/3), 248-250.
- SANDER, A. (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (55/5), 240–244.
- SCHÄFER, U. (2003): Hören mit einer Hörschädigung. Interviews mit hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen (DVD). Bezug unter: http://www.johann-joseph-gronewald-schule.lvr.de/de/nav_main/schule/sekundarstufe_i/schuelerfirmen/jojogro/jojogro_1.html (abgerufen am 12.03.2015).
- SCHMITT, J. (2003): Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs in die Sekundarstufe. Aachen: Shaker.
- SCHNEIDER, M. (1996): Kritische Analyse von sieben Jahren Erfahrung mit der ambulanten Förderung Hörgeschädigter in Hessen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Neuwied: Luchterhand. 52-65.
- SCHOLL, A. (2009): *Die Befragung*. 2. Auflage, Konstanz: UVK.
- SCHOR, B. (1998): *Mobile Sonderpädagogische Dienste. Konzeption, Praxisorientierung, Handlungshilfen für ein integratives Bildungsangebot*. Donauwörth: Auer.
- SCHOR, B. J. (2002): *Mobile Sonderpädagogische Dienste. Ein Integrationsmodell mit Zukunft*. Donauwörth: Auer.
- SCHOR, B. J. (2008): Historische und gegenwärtige Konzepte mobiler sonderpädagogischer Förderung. In: U. HEIMLICH, T. ECKERLEIN, A. C. SCHMID (Hrsg.): *Mobile sonderpädagogische Förderung – das Beispiel Bayern*. Berlin: LIT. 32-54.
- SCHOR, B. J. (2009): Schulische Bildung im Spannungsfeld von Inklusion und Separation. *Spuren – Sonderpädagogik in Bayern* (52/4), 6-13.
- S.O.F.A. SCHÜLERFIRMA GMBH (o.J.): *Wie bitte?! Hörgeschädigte SchülerInnen an Regelschulen* (DVD). Bezug unter: www.sofaschuelerfirma.npage.de (abgerufen am 12.03.2015).
- SPECK, O. (2008): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. 6. Auflage, München: Reinhardt.
- SPECK, O. (2011): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. 2. Auflage, München: Reinhardt.
- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB (2002): *Einstieg in die MSD. Hinweise, Hilfen, Materialien*. Donauwörth: Auer.
- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB (2012a): *Nachteilsausgleich – Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören, Sehen oder körperliche und motorische Entwicklung*. München.
- STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG - ISB (2012b): *Nachteilsausgleich im Förderschwerpunkt Hören (Erfassungsbogen)*. München.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2012): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2011/12*. <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschung>

- Kultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100127004.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 29.04.2015).
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2014): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2013/14. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschung/Kultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100147004.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 29.04.2015).
- STECHER, M. (2011): Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung. Heidelberg: Median.
- STEINER, K. (2008): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Die Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/9529/1/Steiner_Katrin.pdf (abgerufen am 16.04.2012).
- STEINER, K. (2009): Die Sicht der Lehrkräfte der allgemeinen Schule. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Stuttgart: Kohlhammer. 89-116.
- STEINKE, I. (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. FLICK, E. V. KARDORFF, I. STEINKE: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 319-331.
- SZAGUN, G. (2001): Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören. Weinheim: Beltz.
- THOMAS, K. (2004): Mobiler Sonderpädagogischer Dienst. Die typischen Arbeitsfelder des MSD aus der Sicht eines Sonderschullehrers an einem Sonderpädagogischen Förderzentrum. Bayerische Schule (57/10), 26-27.
- THRÖNER, C. (2009): Elternerfahrungen schwerhöriger Kinder in Regelschulen. In: BUNDESJUGEND IM DSB E.V. (Hrsg.): Integration/Inklusion: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Heidelberg: Median. 32-39.
- TIESLER, G., OBERDÖRSTER, M. (2010): Lärm in Bildungsstätten. Broschüre in der Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA)., 2. Auflage. http://www.inqa.de/SharedDocs/PDFs/DE/Publikationen/laerm-in-bildungsstaetten-pdf.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 23.03.2014).
- TRAINER, A. (2014): Hörgeschädigte Lehrer als Vorbild? – Eine Stärkung des Identitätsprozesses hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Hörgeschädigtenpädagogik (68/5), 207-210.
- TRAUTMANN, T. (2010): Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- TROßBACH-NEUNER, E. (2000): Profilentwicklung im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Grundlagen zur Standortbestimmung. Schulverwaltung Bayern (22/4), 129-132.
- TRUCKENBRODT, T., LEONHARDT, A. (2015): Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München: Reinhardt.
- TSIRIGOTIS, C. (2009): Wer wir sind und wer wir sein wollen – Identität und die Arbeit daran als Dauerbaustelle von Kindern und Jugendlichen, Eltern und Pädagogen. Hörgeschädigtenpädagogik (63/2), 48-49.
- TSIRIGOTIS, C. (2013): »All inclusive« heißt nicht »Entweder – Oder«, sondern »Sowohl als Auch« – Mit welchen professionellen Haltungen in Beratung und Schule gelingen Streifzüge ins Inklusions(träume)land? In: M. HINTERMAIR (Hrsg.): Inklusion und Hörschädigung. Diskurse über das Dazugehören und Ausgeschlossensein im Kontext besonderer Wahrnehmungsbedingungen. Heidelberg: Median. 197-219.

- VETTER, A., LÖHLE, E., BURGER, T. (2008): Eine Untersuchung zum subjektiven Integrationserleben hörgeschädigter Grundschüler. In: H. JACOBS (Hrsg.): Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion. Außenklassen – Erprobung neuer Formen der Beschulung Hörgeschädigter. Heidelberg: Median. 69-78.
- UN-BRK (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) (Stand 2011). Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile (abgerufen am 24.07.2015).
- VOIT, H. (2001): Individuelle Wege der Integrationsannäherung. Eine Herausforderung für die Hörgeschädigtenpädagogik. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Emden: Verlag hörgeschädigte Kinder. 123-134.
- WAUTERS, L., KNOORS, H. (2008): Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (13/1), 21-36.
- WEIß, G. (2002): Soziale Integration – Lösungsansätze und Modelle exemplarisch aufgezeigt am Beispiel der Integration von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern an Regelschulen. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes. Würzburg: o. V., Bezug über BBH e. V.
- WEIß, G. (2003): Der Mobile Dienst für Schwerhörige im Einzugsbereich des Zentrums für Hörgeschädigte Nürnberg (Mittelfranken und westliche Oberpfalz: Landkreis Amberg und Neumarkt) – Darstellung und Folgerungen. *Hörgeschädigtenpädagogik* (57/5), 210-217.
- WEIß, G. (2005): „Integrationsstunden“ – notwendige Bestandteile einer ganzheitlichen Betreuung hörgeschädigter Kinder an Regelschulen durch den Mobilen Dienst. *Hörgeschädigtenpädagogik* (59/3). 118-132.
- WESSEL, J. (2005): Kooperation im Gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit bei Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Münster: MV-Verlag.
- WESSEL, J. (2012): Inklusive Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher – Anforderungen an eine „Schule für alle“. *Sonderpädagogische Förderung heute* (57/2), 145-159.
- WESSEL, J. (2014a): Inklusive Bildung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler am Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf – Abschlussbericht einer empirischen Studie – Teil I. *Hörgeschädigtenpädagogik* (68/1), 17-23.
- WESSEL, J. (2014b): Inklusive Bildung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler am Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf – Abschlussbericht einer empirischen Studie – Teil II. *Hörgeschädigtenpädagogik* (68/2), 70-75.
- WIRTH, G. (2000): Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen. Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen. 5. Auflage. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- ZAUS, B. (2013): Wie empfinden integriert beschulte Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung die Betreuung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst? Analyse und Vergleich zweier Altersgruppen. Schriftliche Hausarbeit für die Zulassung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. LMU München: (unveröffentlicht).

Anhang

Anhang 1: Zusammenschau der Folgerungen für die Tätigkeit des MSD nach
Kategorien

Anhang 2: Zusammenschau der Empfehlungen für die Tätigkeit des MSD nach
Aufgabenbereichen

Anhang 1: Zusammenschau der Folgerungen für die Tätigkeit des MSD nach Kategorien

Kontakt zum MSD-Hören (vgl. 5.1)

Aktueller Kontakt zum MSD

- Kennen des MSD-Betreuers als Beratungs- und Unterstützungsgrundlage
- Wechsel des MSD-Betreuers vermeiden

Kontakthäufigkeit

- Individuelle Bedürfnisse zur Kontakthäufigkeit klären
- Vorausschauende Planung für den Schuljahresverlauf
- MSD-Kontakte für Schüler transparent machen

Kontaktformen

- Repertoire an Kontaktformen erhalten bzw. erweitern
- Bedeutsamkeit eines Schülergesprächs anerkennen

Gestaltung des Schülerkontakts

Auftreten des MSD in der Klasse

- Offenes vs. verdecktes Auftreten des MSD abwägen
- Absprachen mit dem Schüler treffen

Organisation und Durchführung eines Schülergesprächs

- Rahmen für Schülergespräch schaffen
- Digitale Kommunikationsformen eröffnen
- Frage der Personal- und Zeitressourcen

Inhalte eines Schülergesprächs

- Aufgaben- und schülerbezogene Gesprächsinhalte ermöglichen
- Spezifische Angebote anderweitig vermitteln

Unterstützungsempfinden

Einbindung in den Beratungsprozess

- Transparenz für den Schüler schaffen
- Schülergespräch als Bindeglied priorisieren

Nutzen des MSD-Angebots

- Fachlichkeit des MSD herausstellen
- Nachhaltigkeit der Betreuung fokussieren

Wertschätzung des MSD-Angebots

- Transparenz für den Schüler schaffen

- Schülergespräch als Bindeglied priorisieren
- Fachlichkeit des MSD herausstellen
- Nachhaltigkeit der Betreuung fokussieren

Unterstützung der schulischen Integration (vgl. 5.2)

Äußere Rahmenbedingungen

Raumakustische Bedingungen

- Bewusste Wahl geeigneter Klassenräume
- Initiierung raumakustischer Sanierungsmaßnahmen
- Nutzung des zunehmenden Bewusstseins für Raumakustik in Schulen

Klassengröße

- Reduzierung der Klassengröße unterstützen

Sitzplatzregelung

- Vor- und Nachteile der Sitzplatzwahl aufzeigen und Kompromisslösungen andeuten
- Einbindung der Schüler bei Wahl des Sitznachbarn

Technische Versorgung

Individuelle Hörhilfen

- Unterstützung der Versorgung mit technischen Hörhilfen
- Kooperationen mit Experten für technische Hörhilfen
- Aktualisierung der Kenntnisse zu technischen Hörhilfen

Individuelle Verstärkeranlage

- Aufklärung der Lehrer zu sachgemäßem Einsatz im Unterricht
- Unterstützung und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit des Schülers
- Nutzen bzw. Gründe für Ablehnung eruieren

Unterrichtsanforderungen und Lernsituation

Sprachverstehen und Gesprächsverhalten

- Bewusstmachung des Lärmpegels in der Klasse
- Programme zur Stilleförderung und Zuhörkultur
- Sensibilisierung durch Simulation eines Hörverlusts
- Kriterien einer adäquaten Lehrersprache aufzeigen

Nachfragen und Verständnisabsicherung

- Bedeutsamkeit des Nachfragens und der Verständnisabsicherung herausstellen
- Entlastungsmöglichkeiten aufzeigen
- Ressourcen zur Umsetzung ermitteln

Lern- und Prüfungsumfang

- Regelungen zum Nachteilsausgleich aufzeigen
- Lern- und Arbeitspausen anregen
- Schulstrukturelle Veränderungen kennen

Mitschreiben im Unterricht

- Einwirken auf methodisches Vorgehen
- Hörgeschädigtenspezifische Unterrichtsprinzipien vermitteln

Hausaufgaben

- Alternative Übungs- und Vertiefungsmaßnahmen vorstellen

Situation im Sport- und Schwimmunterricht

- Spezielle Aufklärung der Fachlehrkräfte
- NTA-Regelungen aufzeigen
- Selbstbewusstsein der Schüler stärken

Regelungen zum Nachteilsausgleich

Zeitverlängerung

- Nutzen und Herausforderungen einer Zeitverlängerung darlegen
- Argumentation der sprachlichen Retardierung aufzeigen

Budgetstunden

- Einsatz und sinnvolle Nutzung der Maßnahme prüfen

Optimierte Leistungsbewertung

- Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs aufzeigen
- Mehraufwand und Belastungsempfinden thematisieren

Nachteilsausgleich bei Hörverständnisleistungen

- Vielfalt an Maßnahmen aufzeigen und nutzen
- Aufgabenadaptionen und -modifikationen priorisieren
- Unterstützung bei Fächerwahl

Umgang mit einem Nachteilsausgleich

- NTA als Maßnahme zur Chancengleichheit begreifen
- Unterstützung der Akzeptanz durch Kooperationsbereitschaft des MSD

Lehrer und Schulleitung

Information und Aufklärung der Lehrer bzgl. Hörschädigung

- Abfragen und Erweitern des Kenntnisstands zur Hörschädigung
- Möglichkeiten der Informationsweitergabe eruieren
- Berücksichtigung der Schüler- und Lehrerpersönlichkeit

Unterstützung durch Lehrer

- Aufzeigen der Bedeutsamkeit der Lehrerunterstützung
- Interesse und Kooperationsbereitschaft wecken bzw. einfordern
- Nutzung weiterer (externer) Beratungsangebote

Unterstützung durch Schulleitung

- Aufzeigen der Bedeutsamkeit der Unterstützung durch die Schulleitung
- Kooperationsbereitschaft wecken bzw. einfordern
- Nutzung außerschulischer fachspezifischer Angebote

Unterstützung der sozialen Integration (vgl. 5.3)

Soziale Integration in die Klasse

Information und Aufklärung der Mitschüler bzgl. Hörschädigung

- Nutzen und Bedeutung der Mitschülerinformation aufzeigen
- Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit
- Einbindung des betroffenen Schülers als Experte

Klasseneinbindung

- Unterstützung durch Aufklärung zu Hörschädigung
- Verzahnte Interventionsmaßnahmen bei Mobbing/Bullying
- Vermittlung zusätzlicher Angebote zu Sozialtrainings

Kontakte in der Freizeit

Kontakte zu Gleichaltrigen

- Einbindung von Gleichaltrigen bei MSD-Angeboten eruieren
- Unterstützung des Schülers zur eigeninitiativen Aufklärung

Freizeitgestaltung

- Eigeninitiative des Schülers seitens des MSD stärken
- Hörgeschädigtenspezifische Freizeitangebote vermitteln

Familiäre Situation

- Einstellungen zu häuslichem MSD-Kontakt respektieren
- Beratung der Geschwister in Verbindung mit Hausbesuch anbieten
- Übergreifende (Familien-)Angebote vermitteln

Unterstützung der personalen Integration (vgl. 5.4)

Umgang mit der eigenen Hörschädigung

- (Schüler-)Informationsgespräche zum Hörstatus
- Thematisierung von 'Normalität'

Kontakt zu Personen mit einer Hörschädigung

- Begegnungswünsche im regional- und landesweiten MSD thematisieren
- Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten und bestehende Angebote nutzen
- Niedrigschwellige Angebote vorhalten und Kontakte vermitteln

Eigenständiges Handeln

Selbständigkeit vs. Unterstützungsbedürfnis

- Vertrauen schaffen durch Authentizität
- Unterstützungsbereitschaft signalisieren
- Einbindung von selbstbetroffenen MSD-Mitarbeitern (Role Model)

Eigenaktive Kontaktierung des MSD

- Eigenaktive Kontaktmöglichkeiten aufzeigen
- Persönlichen Kontakt grundlegen

Anhang 2: Zusammenschau der Empfehlungen für die Tätigkeit des MSD nach Aufgabenbereichen

Empfehlungen für den Aufgabenbereich Diagnostik

- Kooperation mit Fachstellen
- Angemessenheit aktueller audiologischer Kenntnisse

Empfehlungen für den Aufgabenbereich Beratung

Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten

- Beratung von Geschwistern
- Vermittlung interdisziplinärer Familienberatung

Beratung von Lehrkräften und Schulverantwortlichen

- Adäquate inhaltliche Beratung
- Organisation der Informationsweitergabe
- Gestaltung von Zusammenarbeit und Kooperation durch Feedback-Kultur

Beratung von Schülern mit Hörschädigung

- Persönlicher Kontakt als Beratungsgrundlage
- Klärung des individuellen Kontaktbedarfs und der Kontaktgestaltung
- Etablierung von Schülergesprächen
- Einbindung der betreuten Schüler in den Beratungsprozess
- Thematisierung von Nutzen und Grenzen der MSD-Unterstützung
- Signalisieren einer generellen Unterstützungsbereitschaft
- Unterstützung identitätsfördernder Aspekte im Umgang mit der eigenen Hörschädigung

Empfehlungen für den Aufgabenbereich Unterrichtshilfen

- Schaffung und Nutzung guter raumakustischer Bedingungen
- Bedeutsamkeit einer lärmfreien Lernumgebung
- Vermittlung hörgeschädigtenspezifischer Maßnahmen, insbesondere der Lehrersprache
- Entlastungsmöglichkeiten bei Unterrichtserschwernissen
- Nutzen und Herausforderungen eines Nachteilsausgleichs
- Ressourcen zur Umsetzung besonderer Unterstützungsmaßnahmen
- Sensibilisierung und Aufklärung der Mitschülern

Empfehlungen für den Aufgabenbereich Informations- und Fortbildungsveranstaltungen

- Ausbau von Fortbildung für Lehrkräfte und Kollegien
- Vermittlung hörgeschädigtenspezifischer Freizeitangebote
- Kontakte zu gleichbetroffenen Peers ermöglichen
- Auf- und Ausbau der Beraterqualität
- Einbindung selbstbetroffener Mitarbeiter
- Überregionale und landesweite MSD-Kooperationen